



Kukkonen Katriina

Kohdekielisen kirjallisuuden käyttö ja tekstin ymmärryksen tukeminen alakoulun kieltenopetuksessa opettajien näkökulmasta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kohdekielisen kirjallisuuden käyttö ja tekstin ymmärryksen tukeminen alakoulun kieltenopetuksessa opettajien näkökulmasta (Katriina Kukkonen)

Pro gradu -tutkielma 72 sivua, 3 liitesivua

Huhtikuu 2021

Tämä pro gradu -tutkielma tarkastelee kohdekielisen lastenkirjallisuuden käyttöä sekä luetun ja kuullun ymmärtämisen tukea alakoulun kieltenopetuksessa. Tutkielman teoreettinen osuus käsittelee vieraalla kielellä lukemista, vieraskielisen kirjallisuuden käytön esimerkkejä sekä mahdollisia luetun ja kuullun ymmärtämisen tukemisen keinoja aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella.

Tutkielman empiirinen osuus on toteutettu fenomenografiseen metodologiaan nojaten ja se pyrkii selvittämään suomalaisten vierasta tai toista kieltä opettavien opettajien näkemyksiä kirjallisuuden hyödyntämisestä kielten tunneilla. Aineistonkeruu toteutettiin sähköisellä kyselyllä, jota levitettiin kieltenopetukseen liittyvissä sosiaalisen median ryhmissä. Vastauksia kertyi 14 kappaletta, ja vastanneiden opettajien opetuskonteksti vaihteli luokanopetuksesta kielten aineopetukseen sekä vieraskieliseen opetukseen.

Tutkimustulosten perusteella kirjallisuutta käytettiin hyödyksi kielientunneilla monin tavoin ja eri tarkoituksiin, joista pääpiirteittäin erotettiin kaksi käyttötaparyhmää, oppimateriaalikäyttö sekä kirjallisuuskasvatus. Oppimateriaalikäytössä kirjallisuuden koettiin tyypillisesti olevan motivoiva tapa tutustua, oppia tai kerrata kielisisältöjä, kuten sanastoa, ja erityisesti alkuopetuksessa kirjallisuus saattoi korvata oppikirjan. Kirjallisuuskasvatuksen käyttötavoissa korostui vieraalla kielellä lukemisen harjaantuminen lukudiplomityöskentelynä tai lukustrategioiden harjoitteluna, sekä toisaalta välipalana, lisätehtävänä ja lukutuokiona ilman varsinaisia sisältötavoitteita. Kirjallisuuden käytön hyödyiksi opettajat kokivat motivaatioon, kielitietoon, lukutaitoon sekä kirjallisuuden ja kulttuurin tuntemukseen liittyvät seikat.

Kirjallisuuden ymmärtämistä tuettiin erityisesti yhteisissä lukutuokioissa monin eri tavoin, joista erotettiin ennen lukemista, lukemisen aikana ja lukemisen jälkeen tapahtuvat keinot. Tukemiskeinot vertautuivat pitkälti oikea-aikaisen tuen käsitteen osa-alueisiin.

Avainsanat: kieltenopetus, kirjallisuuskasvatus, vieraskielinen opetus, lukeminen, scaffolding, fenomenografia

University of Oulu

Faculty of Education

Target language literature use and support in language teaching, teacher perspectives in Finnish primary schools (Katriina Kukkonen)

Master's thesis, 72 pages, 3 appendices

April 2021

This Master's thesis aims to understand the teacher perspectives on the phenomenon of using target language literature in primary school language teaching, as well as the comprehension support within the phenomenon. The theoretical part of the study discusses earlier research on reading in a second or foreign language, examples of literature use in language teaching as well as potential methods of comprehension support.

The empirical component is based on phenomenographical methodology and aims to explore the variety in teachers' perceptions on using literature in second or foreign language teaching. The data was collected on an internet-based questionnaire that was distributed through relevant social media groups for Finnish primary school language teachers. The questionnaire received 14 responses from class teachers, language teachers and language immersion teachers who teach a foreign or second language to primary school pupils.

According to the findings the use of literature in language teaching varies based on context and purpose and was divided into two main categories, study material use and literary education use. In the former category literature was typically viewed as a motivating way to familiarise, learn and recap language content, such as vocabulary and grammar, and especially with younger children literature could act as the main study material. In the literary education use two further categories were identified: *reading practise* through reading diplomas or strategy instruction and *reading as an extra activity*, whether as a story time or free reading with little to no learning objectives. Teachers identified benefits of literature use in categories of motivation, language knowledge, reading comprehension as well as exposure to literature and culture.

The teachers' perceptions of their possibilities of supporting comprehension were divided by time of use: before reading, during reading and after reading. Most methods were mentioned in the context of whole class instruction and could be compared to the stages of a scaffolding process.

Keywords: language teaching, literary education, language immersion, reading, scaffolding, phenomenography

Sisältö

1 Johdanto	5
2 Kirjallisuus kielenopetuksessa	7
2.1 Lukeminen vieraalla kielellä	8
2.2 Kirjallisuuskasvatuksesta yleisesti	15
2.3 Kirjallisuuden käyttö kielenopetuksessa	15
2.3.1 <i>Kirjallisuuden valinta</i>	16
2.3.2 <i>Kirjallisuuden käytön hyötyjä</i>	18
3 Oppilaan tekstin ymmärryksen tukeminen kirjallisuuden käytössä	23
3.1 Kuullun ymmärtämisen tukeminen opettajan lukiessa	23
3.1.1 <i>Opettajan kielelliset keinot</i>	23
3.1.2 <i>Strategiset keinot</i>	25
3.2 Luetun ymmärtämisen tukeminen, kun oppilas itse lukee	26
3.2.1 <i>Luetun ymmärtämisen tehtävät</i>	26
3.2.2 <i>Motivointi ja palaute</i>	27
3.3 Scaffolding eli oikea-aikainen tukeminen	28
3.4 Oppimisvaikeuksien tunnistaminen	31
4 Tutkimuksen toteutus	32
4.1 Fenomenografinen tutkimusote	32
4.2 Aineistonkeruumenetelmä ja kohdejoukko	35
4.3 Aineiston sisällönanalyysi	36
4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	38
5 Tutkimuksen tulokset	40
5.1 Vieraskielisen kirjallisuuden käyttö ja sen merkitykset	40
5.1.1 <i>Kirjallisuus oppimateriaalina</i>	42
5.1.2 <i>Kirjallisuuskasvatus vieraalla kielellä</i>	45
5.1.3 <i>Kirjallisuuden käytön hyötyjä</i>	48
5.2 Ymmärryksen tukeminen ja varmistaminen	51
5.2.1 <i>Ennen lukemista tapahtuva ymmärryksen varmistus ja tuki</i>	53
5.2.2 <i>Lukemisen aikana tapahtuva ymmärryksen varmistus ja tuki</i>	54
5.2.3 <i>Lukemisen jälkeen tapahtuva ymmärryksen varmistus ja tuki</i>	57
5.2.4 <i>Kirjallisuuden käytön ja tukemisen haasteita</i>	58
5.3 Yhteenvedo ja johtopäätökset	60
6 Pohdinta	64
Lähteet	66

1 Johdanto

Tarinat, lorut ja mielikuvitus ovat osa lasten kokemus- ja kielimaailmaa, ja siten luonteva osa myös vieraan kielen oppimista (ks. Bland 2013a, 5–6). Erityisesti Englannissa vaihdossa ollessani törmäsin paljon opetukseen, joka perustui lastenkirjallisuuden hyödyntämiseen, ja moni näistä kouluista opetti erityisesti oppilaita, joiden äidinkieli on joku muu kuin englanti. Halusin tutkia tämän ilmiön toteutumista myös nimenomaan vieraan kielen opetuksen puitteissa, ja löydettyäni opettajien sosiaalisen median ryhmistä muutaman kommenttiketjun kirjallisuuden käytöstä saatoin olettaa, että Suomessakin lastenkirjoja käytetään kielenopetuksessa.

Tutkittua tietoa kirjallisuuden käytöstä peruskouluikäisten kielenopetuksessa, niin kirjallisuutena itsessään kuin myös kielenomaksumisen tukena on verrattain vähän (Bland 2013a, 1). Lisäksi alakoulun kielenopetuksen tutkimus ylipäättään jää mielestäni usein erityisesti opinnäytetöiden tasolla harmaalle alueelle kasvatustieteiden ja humanististen kielitieteiden välimaastoon, eikä tästä teemasta ole tarpeeksi (suomenkielistä) tutkimusta. Pro gradu -tutkielmassani haluankin selvittää, miten aiemman tutkimuksen perusteella ja toisaalta opettajien kokemana lastenkirjallisuutta käytetään hyödyksi kielenopetuksessa, minkälaisia merkityksiä siihen liitetään ja kuinka oppilaan luetun tai kuullun ymmärtämistä vieraalla kielellä voidaan tukea.

Erityisen ajankohtaisen aiheesta tekee mielestäni vuoteen 2020 mennessä varhennettu, ensimmäiseltä luokalta alkava kielenopetus, josta opetussuunnitelman perusteiden lisäys mainitsee muun muassa seuraavaa: ”ymmärtämistä harjoitellaan esimerkiksi laulujen, leikkien, lorujen, tarinoiden ja kuvien avulla” (Opetushallitus (OPH) 2019, 28) sekä ”oppilaita ohjataan löytämään itselleen sopivaa ja kiinnostavaa oppimista edistävää aineistoa esimerkiksi verkosta tai kirjastosta” (OPH 2019, 29). Muun muassa näitä kohtia toteuttamaan lastenkirjat, jotka kuuluvat äidinkielelläkin oppilaille tuttuun merkitysmailmaan, voisivat olla osana.

Kirjallisuuden hyödyntäminen varhaisessa kielenopetuksessa ei kuitenkaan vaikuta olevan Suomessa laajamittaista, vaikka myös vieraalla kielellä lukeminen on osa lasten arkea. Kielenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotissa (Huhta & Leontjev 2019) kysyttiin opettajilta muun muassa suullisen ja kirjallisen taidon suhdetta varhennetussa kielenopetuksessa. Suurin osa opettajista painotti suullista kielitaitoa, alle puolen kertoessa käyttävänsä ainakin hiukan lukemista tai kirjoittamista kohdekielellä, yleensä liittyen oppikirjaan, eivätkä vastaajat maininneet lastenkirjoja listatessaan käyttämiään opetusmateriaaleja (Huhta & Leont-

jev 2019, 28). Sen sijaan osa oppilaista kertoi lukevansa esimerkiksi kirjoja tai lehtiä englanniksi vapaa-ajallaan: vähintään kerran kuussa englanniksi lukevien osuus oli ensimmäisellä luokalla 11 %, toisella luokalla 27,7 % ja kolmannella luokalla jo 56 % (Huhta & Leontjev 2019, 40). Loppuraportin mukaan opettajat eivät siis juuri käytä kirjallisuutta hyödyksi alkuluokkien kielenopetuksessa, mutta lapsille vieraskielisetkin kirjat ja lehdet voivat silti olla osa vapaa-ajan maailmaa.

Kirjallisuuden ja lukemisen hyödyntäminen vieraalla kielellä ei kuitenkaan ole uusi ilmiö: erityisesti vuosituhannen vaihteessa suosiota saavuttaneet kielikylpymenetelmät ovat vaikuttaneet vieraan kielen lukutaidon saavuttamisiän laskuun, ja joissakin kieliohjelmissa vieraalla kielellä saatetaan oppia lukemaan jo ennen äidinkieltä (Kokkola 2002, 238). Toisaalta Burwitz-Melzerin (2013, 55) mukaan kirjallisuutta ei osata hyödyntää vieraan kielen tunneilla muun muassa eurooppalaisen kielitaidon viitekehyksen vähäisen kirjallisten tekstien painotuksen vuoksi. Kirjalliset tekstit painottuvatkin usein oppikirjoihin, jotka toisaalta ovat usein tarinallisia ja mielenkiintoisia, mutta eivät välttämättä tarjoa mahdollisuutta kohdata kielen monimuotoisuutta luontevasti (ks. Kokkola 2002, 256–257).

Toivottavasti tämän opinnäytetutkielman tulokset voivat siis olla hyödyllisiä alakoulussa opettaville kielenopettajille sekä kieltä opettaville luokanopettajille tuoden ymmärrystä vieraskielisen kirjallisuuden käytöstä oppikirjan vaihtoehtona tai lisänä sekä kirjallisuuskasvatuksen jatkumona oppilaan eri kielillä. Tarkoitus on lähestyä tätä ilmiötä aiheen asiantuntijoiden eli kirjallisuutta opetuksessaan hyödyntävien opettajien näkökulmasta. Tutkimuksessa selvitettävät kysymykset ovat siis seuraavat:

1. Miten opettajat käyttävät kohdekielistä kirjallisuutta hyödyksi alakoulun kielenopetuksessa?
2. Miten opettajat kokevat voivansa tukea luetun ja kuullun ymmärtämistä kirjallisuuden käytön aikana?

2 Kirjallisuus kielenopetuksessa

Tarkastellessa kirjallisuutta kielenopetuksen kontekstissa painoarvoa saavat niin kielitaidon määrittely, lukemisprosessi, lukutaidon arviointi kuin myös itse kokemukset ja hyödyt kirjallisuuden käytössä. Tutkimuksen keskittyessä alakouluun huomiota on suunnattava myös kuullun ymmärtämiseen erityisesti alkuopetuksen kontekstissa, jossa kirjallisuuden käyttöön ei välttämättä liity juuri lainkaan tilanteita, joissa oppilas itse lukee tekstiä.

Kielenopetuksen tavoitteisiin ja opetusmenetelmiin vaikuttavat kielitaidon määritelmät. Yleisin jako kielitaidon osa-alueisiin lienee nelijako puhumisen, kuullun ymmärtämisen, lukemisen ja kirjoittamisen alueisiin, ja parhaimmillaan kielenoppija kehittyy kaikilla osa-alueilla (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 59). Toinen jakotapa on taas muun muassa Cumminsin (2000, 3) esittelemä kaksijakoinen kielitaitokokonaisuus, joka muodostuu peruskommunikaation sosiaalisista kielitaidoista (basic interpersonal communicative skills, BICS) sekä kognitiivisesta, akateemisesta kielitaidosta (cognitive academic language proficiency, CALP). Cumminsin (2000) itsensä mukaan kommunikatiivisen kielitaidon osa-alueet kehittyvät lähinnä lapsuudessa, kun kyseessä on lapsen ensikieli, ja tämä kielen natiivipuhuja pyrkii koko kouluaikansa kehittämään akateemista taitovarantoa. Maahanmuuttaja taas usein omaksuu sosiaalisen peruskielitaidon kohtuullisen nopeasti vaikka akateemisten taitojen osalta natiivien kiinniottaminen kestäisi useamman vuoden, mikä edelleen tukee ajatusta BICS-taitojen kehittymisestä ennen CALP-taitoja. (Cummins 2000, 74–76). Cummins (2000, 74) kuitenkin huomauttaa, että vieraan kielen oppija saattaa päinvastoin omata akateemisen kielen ymmärryksen myös sujuvien arkikielen taitojen puuttuessa. Arvonen, Katva ja Nurminen (2010, 59) huomauttavat lisäksi, että näiden määritelmien lisäksi kielitaitoon kuuluu kulttuurinen ymmärrys kielen käytöstä erilaisissa tilanteissa.

Burnett ja Merchant (2018, 16) korostavat kuinka nykyään merkityksiä ei ilmaista ainoastaan kirjallisen kielen ja siten lukemisen ja kirjoittamisen kautta vaan kasvavissa määrin visuaalisin ja multimodaalisin keinoin, minkä vuoksi lukutaidon käsitettä on alan kirjallisuudessa laajennettu. Erityisesti nuorempien oppilaiden kielenopetuksessa on huomattava, että lukemiseen ja kirjallisuuteen liittyviä taitoja voi kehittää jo ennen kuin lapsi itse osaa lukea. Hedgcock ja Ferris (2009, 6) esimerkiksi kuvailevat lukutaidon kehittymistä sosiaalistumisprosessina, jossa lapsi kuuluu kirjalliseen yhteisöön (engl. literacy club) jo ennen kuin lukee itse sanaakaan. Siksi kirjallisuuden hyödyntämisen kontekstissa ei tarvitse jättää pois pääosin kuullun ymmärtämisen tai visuaalisuuden kautta tapahtuvaa oppimista myöskään lukutaidon osalta.

2.1 Lukeminen vieraalla kielellä

Lukutaidon käsite on jo itsessään vaikeasti määriteltävä, ja jo ainoastaan varsinaisen lukemisen ja kirjoittamisen osalta se saattaa käsittää määritelmän lukutaidosta tekniikkana, ryhmänä kielitaitoja, ryhmänä kognitiivisia taitoja tai kokoelmana sosiaalisia tapoja (Kern 2000, 23–24). Kern (2000, 16) määrittääkin erityisesti vieraan kielen opetuksen kontekstissa lukutaidon koelmaksi sosiaalisesti, historiallisesti ja kulttuurisesti sitoutuneita toimintatapoja, joilla tekstin merkityksiä luodaan ja tulkitaan.

Kielitaidon määritelmiin viitaten vieraalla kielellä lukemisen ei voida sanoa kehittävän ainoastaan lukemisen osa-aluetta tai kognitiivista, akateemista kielitaitokokonaisuutta, vaan oppimista voi tapahtua monella tavalla. Esimerkiksi suhteessa puhuttuun kieleen lukemisen voidaan ajatella olevan joko kuuntelemisen jatke ja tapa kääntää kirjoitettu teksti puhutulle kielelle, jotta siitä voitaisiin oppia, tai rinnakkainen prosessi kuuntelemisen kanssa, jolloin oppimista voi tapahtua yhtä aikaa kummallakin tavalla (Urquhart & Weir 2014, 22–24). Graben ja Stollerin (2013, 33) mukaan äidinkielellä ja vieraalla kielellä lukeminen eroavat toisistaan ainakin kolmella eri tavalla: kielellisten ja prosessointiin liittyvien erojen, yksilöllisten ja kokemuksellisten erojen sekä sosiokulttuuristen ja institutionaalisten erojen kautta. Esimerkiksi äidinkielellään lukijan täytyy oppia kirjoitetun tekstin suhde jo osaamaansa puhuttuun kieleen, kun taas kielen oppija voi olla puhutussakin kielessä vielä alkeistasolla (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 70). Siten kielenoppija ei ainoastaan sovelta peruskielitaitoaan lukemisessa onnistumiseen, vaan myös oppii lukemalla peruskielitaitoa, ja kielitaito ja lukutaito ovatkin riippuvaisia toisistaan molemmiin puolin (Hedgcock & Ferris 2009, 8).

Urquhart ja Weir (2014, 8–9) erottavat toisistaan lukemisen kognitiivisen, yksilön sisäisen lukuprosessin sekä sen sosiaalisen, kontekstiin ja tarkoitukseen sidotun puolen, mutta korostavat itse helpommin tutkittavaa, yksilöön kohdistuvaa kognitiivista lukemista toisen kielen (engl. second language, L2) kontekstissa. Sen sijaan Aldersonin, Haapakankaan, Huhdan, Niemisen ja Ullakonojan (2014) mukaan lukemisen voi yleisesti nähdä merkitysten saamisena kirjoitetusta kielestä, mutta tarkemmin tähän liittyy monia prosesseja: sanojen tunnistamista, äänteiden ja kirjainten yhdistämistä, kieliopillisten rakenteiden hahmottamista, tekstin katsomista aieman tiedon läpi, rivien välistä lukemista ja päättelyä sekä tulkintaa. Siten luetun ymmärtämisen voi jakaa esimerkiksi kirjaimelliseen ymmärrykseen, pääteltyihin merkityksiin sekä laajempaan ymmärrykseen. (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 69.)

Merkityksiä voi siis voi olla tekstissä itsessään mutta myös syntyä lukijan reaktiossa, vaihdellen yksilöllisesti muun muassa lukemisen tarkoituksen, keskittymisen, aiemman tiedon, lukemisen taitojen tai kriittisen ajattelun taitojen mukaan. (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 70). Osa näistä lukemisen määritelmän osa-alueista voikin toteutua myös kuultaessa ääneen luettua tekstiä, sillä myös silloin kuuliija päättelee tekstin merkityksiä aiemman osaamisensa mukaan. Hedgecockin ja Ferrisin (2009, 3–4) mukaan varsinainen lukeminen ja kirjoittaminen ovat vain osa monista lukutaitoon liittyvistä prosesseista, ja lukutaidon käsitteeseen liittyy myös ajatuksia tiettyyn kontekstiin sidotusta ymmärtämisen taidosta. Onkin huomattava, että lukemisen sisäinen prosessi ja lopputulos (kuten vastaus luetun ymmärtämistä käsittelevään tehtävään) ovat eri asioita ja kumpikin omalla tavallaan vaikeasti mitattavia (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 72).

Matalan ja korkean tason kognitiiviset prosessit lukemisessa

Lukemisprosessin voi jakaa matalan tai alemman tason kognitiivisiin prosesseihin, kuten sanojen tunnistukseen, ja korkeamman tason prosesseihin, joihin liittyy taitoja ja resursseja, kuten aikaisempi tieto, strategioita, päättelyä ja ymmärryksen seuranta (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 75). Korkean tason prosesseissa voi lisäksi tehdä jaon kirjoittajan tarkoittaman ymmärryksen ja yksilöllisen lukijatulkinnan välillä (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 75). Matalan tason prosesseja voisi verrata esimerkiksi äidinkielisessä lukiopetuksessa tavoiteltavaan tarkan lukutaidon osa-alueisiin, joita Suomessa useimmiten opetetaan synteettisen kirjain-ääne-tavu-sana -menetelmän (KÄTS) keinoin (Kairaluoma & Vitka 2021). Korkean tason prosessit koskevat siten laajempaa luetun ymmärtämistä.

Hedgecock ja Ferris (2009, 17) puhuvat vertauskuvallisesti alhaalta ylös ja ylhäältä alas suuntautuvista suhtautumistavoista lukemisprosessiin, huomauttaen, että kyseessä ei kuitenkaan ole teoreettinen, tutkittava malli lukemiselle. Tässä yksityiskohdista kokonaisuuteen suuntautuva suhtautuminen aloittaa lukemisprosessin äänteistä kohti sanoja ja lauseita ja nämä prosessin osat pikkuhiljaa automatisoituvat ja vapauttavat tilaa toisille prosessoinnin ja ymmärryksen tasolle (Hedgecock & Ferris 2009, 17–19).

Koska lukusujuvuus ja sanaston tarkka ymmärrys ovat suuressa osassa alemman tason prosessointia, vieras kieli ja sen erilaiset säännönmukaisuudet tekevät lukemisesta äidinkielellä lukemista haastavampaa (Aro & Torppa 2020, 20). Erityisesti toisen tai vieraan kielen oppijat tar-

vitsevat runsaasti harjoitusta juuri matalamman tason kognitiivisissa lukuprosesseissa sujuvaman lukutaidon ja ymmärryksen kehittymiseksi: tähän tarkoitukseen on luettava useasti ja laajasti asteittain piteneviä tekstejä, joissa ei ole liikaa vaikeita sanoja ja jotka ovat oppilaille mielenkiintoisia (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 76). Korkeamman tason prosessit taas vaativat tietoista ajattelua (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 76), joten niiden harjoittamiseen sopivat erilaiset luettua käsittelevät tehtävät. Grabe ja Stoller (2020) tunnistavat matalan ja korkean tason prosessien lisäksi perustavat, yleiset kognitiiviset taidot, joita käytetään apuna muissa prosesseissa: tähän kuuluvat muun muassa työ- ja pitkäkestoinen muisti, tulkinnan ja ymmärryksen seurannan taidot sekä tarkkaavaisuuteen ja itsesäätelyyn liittyvät taidot.

Matalan tason prosessit ovat vertauskuvallinen ryhmitelmä lukemisen taitoja, jotka ajan myötä automatisoituvat (Grabe & Stoller 2020). Matalan tason kognitiivisten prosessien tasolla vieraan kielen lukemiseen vaikuttaa esimerkiksi fonologinen tietoisuus, kielen ortografia eli kirjain-äännevastaavuus ja sanantunnistus (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 128–129). Sanojen tunnistuksessa voi lukemisen sujuvoittamiseksi käyttää monia keinoja, kuten äännetason dekodeusta (erityisesti kielissä, joissa on selkeä kirjain-äänne-vastaavuus, kuten suomen kielessä), tutun ja vieraan samankaltaisen sanan yhdistämistä sekä sanan ennustamista kontekstivihjeiden perusteella (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 129–130).

Vieraalla kielellä lukevilla on usein hankaluuksia sanantunnistuksen nopeudessa ja siten lukemissujuvuudessa, sillä tunnistamisen automatisointiin tarvitaan huomattavan paljon toistoa (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 131). Kokkola (2002, 250) esimerkiksi huomauttaa, että suomen kieltä opitaan usein lukemaan kirjain-äännevastaavuudesta johtuen alhaalta ylöspäin, ei välttämättä niinkään merkityksen ennustamisesta käsin, ja koska lukemaan on opittu ensin suomeksi, näitä keinoja saatetaan pyrkiä käyttämään myös vieraalla kielellä, johon ne eivät sellaisenaan toimi. Kokkolan esimerkissä alakouluikäinen englanninkielisen tekstin lukija muokkaa lukiessaan tekstiä omaan oppijakieleensä (interlanguage) sopivaksi muun muassa muuttaen haastavia sanoja tutumpaan muotoon ja jättämällä esimerkiksi artikkeleja pois, siten kuitenkin ilmeisesti pyrkien ymmärrykseen omalla tavallaan virheistä huolimatta – toisaalta osassa virheitä tätä ymmärrettävyyttä ei synny, mutta kyse voi olla esimerkiksi halusta näyttää tutkijalle sujuvaa lukemista tekstin ymmärtämisen sijaan (2002, 250).

Tutkimusnäytön perustella vaikuttaisi, että sanastolla on vieraalla kielellä lukemisen kannalta enemmän merkitystä kuin kieliopilla – jos ainoastaan sisältösanat ovat tuttuja mutta rakenteet vieraita, voi tekstiä ennakoida paremmin kuin ymmärtämällä rakenteen muttei yhtäkään sisältösanaa – mutta kieliopin ymmärrys auttaa syvemmän merkityksen ymmärryksessä (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 103, 124).

Korkean tason prosessit puolestaan kattavat ymmärtämiseen liittyvät tekijät, kuten taustatiedon ja tulkinnan taidot (Grabe & Stoller 2020). Esimerkiksi pidemmän tekstin muistissa pitäminen, aikaisempaan tietoon yhdistäminen ja siten mielensisäisen kokonaiskuvan rakentaminen luetusta on esimerkki korkeamman tason prosessoinnista (Aro & Torppa 2020, 21). Korkean tason kognitiivisissa prosesseissa vaikuttavat siis muun muassa aiempi tieto tekstin aiheesta sekä työmuistin kapasiteetti, jossa esimerkiksi matalan tason prosessien automatisoituminen vapauttaa kapasiteettia tulkinnalle (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 132). Luetun ymmärtäminen tarvitsee myös vieraalla kielellä joukon taitoja päätelmien tekemisestä, informaation mielessä pitämisestä ja oman ymmärryksen monitoroinnista huumorin tulkintaan ja asioiden yhdistämiseen, vaikkei kyseessä olisikaan erityisen monimutkainen tulkinta; teksti voidaan ymmärtää monella eri tasolla (Kokkola 2002, 242–243).

Korkean tason prosesseissa voidaan lisäksi erottaa taito lukea tekstistä kirjoittajan tarkoittama merkitys (ymmärryksen tekstimalli, text model of comprehension) sekä lukijan oma tulkinta, joka riippuu lukijan kokemuksista ja lukemisen tavoitteesta (tilannesidonnainen malli, reader's situation model), ja vieraalla kielellä lukiessa jälkimmäinen korostuu heikoilla lukijoilla, joilla voi olla vaikea rakentaa kokonaiskuvaa tekstistä (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 220). Kokkolan (2002, 256) mukaan esimerkiksi tietoteksteissä esiintyvien vieraiden sanojen korkea tiheys (engl. lexical density) voi haitata vieraalla kielellä luetun ymmärtämistä siten, että kontekstin perusteella päättely voi tuottaa ongelmia.

Lukutaidon siirtyminen äidinkielestä vieraaseen kieleen ja muut taustatekijät

Vaikka usein hyvän lukemisen taitojen ajatellaan siirtyvän äidinkielestä vieraaseen kieleen, toisen kielen lukututkimuksissa on näyttöä eräänlaisesta kielitaidollisesta kynnystasosta, jonka saavutettua oppija voi paikata kielitaitonsa puutteita äidinkielen lukemisessa kehittyneillä taidoilla, mutta jota ennen juuri kohdekielen kielitaito on oleellinen tekijä (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 70–71). Cummins (2000, 177, 198) viittaa tähän hypoteesiin oikosulkuhypoteesina (engl. short circuit hypothesis) erotuksena kynnysteoriastaan

(engl. threshold hypothesis), sillä siinä missä oikosulkuhypoteesi viittaa siihen, millä kielitaidon ehdoilla ensimmäisen kielen lukemisen taidot voivat vaikuttaa toisella kielellä lukemiseen, Cumminsin kynnysteorian näkökulma on kaksikielisyyden kognitiivisissa, kielellisissä ja akateemisissa seurauksissa.

Lukutaidon siirtymiseen vaikuttavat myös yksilölliset tekijät, esimerkiksi variaatiot eri äidinkielen ja niiden kirjoitusjärjestelmien välillä (Hedgcock & Ferris 2009, 9), mikä voisi osoittaa, että esimerkiksi äidinkielen ja opittavan kielen suhteella olisi merkitystä siihen, miten helposti lukutaito siirtyy kieleltä toiselle. Suomalaisia englantia vieraalla kielellä oppivia tutkineessa DIALUKI-projektissa saatiin näyttöä siitä, kuinka vieraalla kielellä heikosti lukevat oppilaat olivat usein vähintään keskitasoisia lukijoita äidinkielellään, osoittaen etteivät äidinkielen lukustrategiat ole välttämättä siirrettävissä uuteen kieleen (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 145). Siten lukemisen määrän lisäksi merkittävä tekijä heikkojen lukijoiden tukemisessa voisi olla juuri kognitiivisten lukustrategioiden harjoittaminen myös vieraalla kielellä (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 147).

Kielellisten ja kognitiivisten tekijöiden lisäksi myös kielen oppijan taustatekijät sekä kielenoppimismotivaatio voivat ennustaa vieraalla kielellä lukemisen sujuvuutta, ja kielellisen lahjakkuuden ja motivaation onkin todettu olevan kenties kaikista merkittävimpiä taustatekijöitä vieraan kielen oppimisessa menestymiseen (Ellis 2004, 536; Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 149). Taustatekijöihin voi kuulua sekä oppilaaseen itseensä että ympäristöön liittyviä seikkoja, kuten koulun ja kodin kielenoppimismahdollisuudet, oppilaan lukutottumukset ja ikä, vieraan kielen käyttö vapaa-ajalla sekä oppilaan asenteet, ja nämä voivat myös vaikuttaa motivaatioon (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 149–150).

DIALUKI-projektissa taustatekijöiden vaikutus näkyi tosin selvemmin yläkoulu- ja lukioikäisillä englannin oppijoilla kuin alakouluikäisillä (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 153). Motivaatio sen sijaan voi olla mielenkiintoisempi tekijä myös siinä mielessä, että koulut voivat pyrkiä vaikuttamaan siihen, vaikka myös tämän tekijän todettiin vaikuttavan lukutulokseen sitä enemmän, mitä vanhempia tutkittavat olivat (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 155, 161). Tutkimuksessa selvisi, että kaikissa ikäryhmissä korkea ahdistuneisuus oli negatiivisessa yhteydessä lukusuoritukseen, kun taas positiivinen käsitys omista kielitaidoista oli positiivisessa yhteydessä luetun ymmärrykseen –

motivaatiotekijöistä on kuitenkin hankala erottaa, kumpi on syy ja kumpi seuraus (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 163).

Aron ja Torpan (2020, 23) mukaan motivaatio ja minäpystyvyyden tunne vaikuttavatkin siihen, miten hyvin oppilas voi hyödyntää lukustrategioita, minkälaisia tunteita oppilas kohtaa lukiessaan sekä siihen, tartutaanko lukemiseen lainkaan. Kaikki lukijat kokevat haastetta jossain vaiheessa, ja näitä haasteita voi tapauksesta riippuen tukea muun muassa kielellisiä, kognitiivisia ja strategisia taitoja harjoittamalla, sekä joissain tapauksissa motivaation kehittämisellä (vrt. Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 79–80). Anderssonin ja kumppaneiden (2014, 80) mukaan vain pitkäkestoinen ja laaja kokemus erilaisista teksteistä kehittää positiivista asennetta, lukumotivaatiota ja sinnikkyyttä vaikeuksien ilmetessä, mutta heikommille lukijoille myös vaikeuksien syiden tunnistamisesta ja niihin puuttumisesta voi olla apua.

Lukutaidon arviointi vieraalla kielellä

Vieraalla kielen lukemisen diagnostiikkaa tutkineiden Aldersonin, Haapakankaan, Huhdan, Niemisen ja Ullakonon (2014) vieraan kielen lukutaidon arviointi on hankalaa, sillä jo itsessään monimutkaisen lukemisen prosessin lisäksi tulee ottaa huomioon tieto kielestä ja taito käyttää kieltä (Alderson ym. 2014, 68). Empiiristä tietoa opettajien keinoista diagnosoida vieraalla kielellä lukemisen haasteita ei ole juurikaan saatavilla (Alderson, ym. 2014, 196). DIALUKI-projektissa selvitettiin opettajien kokemuksia vieraalla kielellä lukemisen haasteiden tunnistamisesta ja projektin mukaan suomalaisessa kielenopetuksessa turvaudutaan usein oppikirjaan ainoana kirjallisena materiaalina; opettajat kertovat niiden olevan nykyään mielenkiintoisia ja monipuolisia (Alderson ym. 2014, 205–207).

Tutkimuksen haasteeksi osoittautui opettajien hatara käsitys siitä, mitä lukeminen vieraalla kielellä on sekä kuinka sitä arvioidaan ja tuetaan, kun taas opettajien mukaan haasteita lukemisen opettamisessa kielentunneilla toi oppilasryhmän heterogeenisyys, mutta oppilaantuntemus helpotti haasteiden ja vahvuuksien tunnistamisessa (Alderson ym. 2014, 206–209). Lukemisen haasteita opettajat kartoittivat kokeilla, oppituntihavainnoilla ja kotitehtävien tarkistamisella, erityisesti käännösten, tekstistä kysymisen ja ääneen lukemisen avulla, ja mainitsivat lisäksi keskustelewansa oppilaista ja heidän mahdollisista haasteistaan yhdessä luokanopettajan ja erityisopettajan kanssa (Alderson ym. 2014, 210–211).

Alderson ja kumppanit (2014, 212) huomauttavat että tutkimuksen opettajat keskittyivät lähinnä summatiiviseen arviointiin, ja kuinka formatiivinen tai diagnostinen arviointi voisi tukea tehokkaammin realististen tavoitteiden ja tehtävien asettamista oppimiselle. Formatiiivinen arviointi tuottaakin sellaista tietoa oppilaista, joka auttaa opettajia suuntaamaan opetustaan sekä oppilasta edistymään jo oppimisprosessin aikana (Alderson ym. 2014, 197). Lisäksi haastattelujen perusteella todettiin, että kokeneet opettajat kuvailivat lukemisen haasteiden huomaamista ajan myötä kehittyneenä intuitiona (Alderson ym. 2014, 224).

Hedgcock ja Ferris (2009, 362) esittelevät vaihtoehtoisia lukutaidon arvioinnin tapoja vieraalla kielellä lukemiseen, joille yhteistä on oppilaan aktivointi arviointiprosessissa. Näitä tapoja voisivat olla esimerkiksi kirjasta keskusteleminen, missä opettaja voi olla mukana tai lukupäiväkirjan pito, joka voi perustua yksittäiseen, oppilaan reaktiota tai ymmärrystä koskevaan kysymykseen tai kehittyneemmillä lukijoilla tiivistelmään tai luovaan kirjoitukseen pohjautuviin kirjoitustehtäviin (Hedgcock & Ferris 2009, 364). Luetun ymmärtämisen prosessin haasteiden huomaaminen ei tässäkään ole helppoa ja siten merkityksellistä palautetta tehtävistä on vaikeaa antaa, mutta hyvä idea voisi olla esimerkiksi pyytää oppilaita analysoimaan mitä he tekivät lukiessaan ja tehtäviin vastatessaan (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 192). Lisäksi oppilas voi itse arvioida lukemisprosessiaan, ja yhdistää päiväkirjan ja itsearviointin tehtäviä portfolioiksi (Hedgcock & Ferris 2009, 365). Nämä arviointikeinot sopivat myös osaksi diagnostista arviointia yhdessä testien ja havainnoinnin kanssa (Alderson ym. 2014, 215).

Alderson ja kumppanit (2014, 219) kutsuvat dynaamiseksi arvioinniksi selvitystä siitä, mitä oppilas osaa itsenäisesti ja mitä yksilöllisessä vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. Tämän voisi nähdä oikea-aikaisen tukemisen (scaffolding) ensimmäisenä vaiheena, sillä se antaa opettajalle tietoa oppilaan tämänhetkisestä tasosta sekä mahdollisesta lähikehityksen vyöhykkeestä (ks. Vygotsky 1979), siten mahdollistaen oikean tasoisen tuen. Oppilaan lukemisen arvioimiseksi opettajalla on ensin oltava tietoa sen prosesseista ja tekijöistä (Alderson ym. 2014, 224). Diagnostisen arviointiprosessin jälkeen tulokset tulee tulkita ja ymmärrettävä palaute antaa, minkä jälkeen havaittuihin haasteisiin voi suunnatusti puuttua (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 225).

2.2 Kirjallisuuskasvatuksesta yleisesti

Burwitz-Melzer (2013, 56) näkee kirjallisuuskasvatuksen ajatuksen kuvaavan hyvin kirjallisuuden hyödyntämistä vieraan kielen tunneilla, yhtenäisenä jatkumona äidinkielisestä kirjallisuuskasvatuksesta vieraalla kielellä lukemiseen. Rättyä (2013, 35) luonnehtii kirjallisuuskasvatuksen perustaksi lukukokemusten antamista, lukemisen ja tulkinnan välineiden tarjoamista sekä tietoa kirjallisuudesta lajityypeineen, historioineen ja erilaisine ammattiryhmineen.

Jo pelkkä kirjojen saatavuus näyttäisi olevan yhteydessä lukutaitoon: esimerkiksi vuosien 2000 ja 2012 PISA-tutkimusten välillä lukutaito heikentyi selviten niiden nuorten ryhmässä, jotka kertoivat kotona olevan vähiten kirjoja (Arffman & Nissinen 2015, 38). Toisaalta kirjallisuus nähdään merkittävänä osana ihmisyyttä ja kirjallisuudella ja lukemisella voikin olla suojaava vaikutus ihmisen psyykkiselle hyvinvoinnille kuvittelukyvyn harjaantumisen, tietoisuuden suuntaamisen sekä kokemusten ymmärtämisen ja sen myötä identiteetin rakentumisen kautta (Lahtinen 2008, 167–168), jolloin jo lukukokemusten antaminen on merkityksellinen osa kasvatusta ylipäätään.

Rättyä ei jaa määritelmänsä ulkopuolelle kirjallisuuden käyttöä muun oppimisen välineenä, ja toteaakin että kirjallisuuskasvatuksen työskentelytapojen valintaa ohjaavat kunkin kasvattajan näkemykset (2013, 36). Kirjallisuuskasvatusta tapahtuu monissa eri ympäristöissä ja esimerkiksi koulun ja kirjastojen yhteistyö lukudiplomien ja kirjavinkkausten muodossa on yksi esimerkki sen moniammatillisuudesta (Rättyä 2013, 38). Greef (2016, 8) toteaakin esitellessään suomalaista lukudiplomityöskentelyä, että sen kehittymisen koulujen ja kirjastojen yhteistyönä voi nähdä vakiinnuttaneen lukutaito- ja kirjallisuusohjelmien menestyksen korostamalla lukuintoa sekä lukemiseen sitoutumista.

2.3 Kirjallisuuden käyttö kielenopetuksessa

Tutkittua tietoa kirjallisuuden käytöstä peruskouluikäisten kielenopetuksessa, niin kirjallisuutena itsessään kuin myös kielenomaksumisen tukena on verrattain vähän (Bland 2013a, 1). Esimerkiksi Suomessakin käytössä oleva eurooppalainen kielitaidon viitekehys, Common European Framework for Languages (CEFR) ei nosta Burwitz-Melzerin (2013, 55) mukaan kirjallisia tekstejä kovinkaan suureen arvoon, minkä seurauksena niitä ei osata ottaa käyttöön opetuksessa. Burwitz-Melzer kuvailee kuitenkin kirjallisuuden hyödyntämistä vieraan kielen tun-

neilla kirjallisuuskasvatuksen jatkumona, jossa lasten kokemusmaailmaan linkittämällä oppilaille luodaan mahdollisuus kehittyä lukijana useammassa osaamassaan kielessä (2013, 56). Kirjallisuuden käyttöön liittyvistä näkökulmista tässä otetaan esille sopivan kirjallisuuden valinnan, kielitaidon, motivaation ja kulttuurisen ymmärryksen näkökulmista.

2.3.1 Kirjallisuuden valinta

Lastenkirjallisuuden käsite on laaja ja voi käsittää lasten- ja nuorten kirjojen lisäksi suullisia muotoja, kuten loruja ja satuja, sekä multimodaalisia tekstejä, kuten kuvakirjat tai sarjakuvat (Bland 2013a, 1), ja siten opetuksessa käytettävän kirjallisuuden valinnassa on monia mahdollisuuksia. Sellin (2002, 296) mukaan sopivan kirjallisuuden valinnassa on useita kriteereitä: saatavuuden ja kiinnostavuuden lisäksi merkitystä on myös ulkoasuun ja formaattiin liittyvillä asioilla (sivumäärä, tekstin koko ja selkeys, kappaleiden pituus, kuvan ja tekstin suhde), kieleen ja sanastoon liittyvillä asioilla (kuvailun ja toiminnan suhde, sanaston tai lauserakenteiden monimutkaisuus, mahdollinen slangi) sekä juoneen ja henkilöihin liittyvillä asioilla (kiinnostavuus, ennustusten ja päättelyn mahdollisuus, seurattavuus).

Kokkolan (2002) mukaan lasten lukutaidon alkuvaiheessa luettavat tekstit vaikuttavat siihen, millaisia lukustrategioita he kehittävät, ja siksi tekstien valinta on avainasemassa lukutaidon kehittämiseksi myös vieraalla kielellä. Kielellisesti yksinkertaiset tekstit eivät hänen mukaansa ole aina helppolukuisia, eivätkä ne anna mahdollisuutta tarttua haasteellisiin rakenteisiin. (Kokkola 2002, 239.) Toisaalta kognitiivisesti liian haastavat tekstit eivät mahdollista lukukompetenssin vahvistumista ja voivat kiinnostavuudestaan huolimatta kannustaa pintapuoliseen lukemiseen ja siten tärkeitä yksityiskohtia voi jäädä huomaamatta. Tekstin täytyykin siis olla tarpeeksi helppo, jotta aloitteleva lukija saa siitä onnistumisen kokemuksia, mutta tarpeeksi haastava, jotta lukemisen sujuvuus kehittyy tekstin myötä. (Kokkola 2002, 239.) Reichl (2013, 112) puolestaan korostaa, että opettajan ei tulisi valita liian helppoja vieraskielisiä tekstejä oppilaiden luettavaksi, vaan ne saavat sisältää monimutkaisia sisältöjä ja teemoja, jotka voivat haastavuudellaan myös motivoida. Kokkolan (2002, 240) mukaan vieraan kielen oppijoiden tekstien valinnassa tulisi olla kuitenkin erityisen tarkka, sillä he eivät saa ympäristöstään samanlaista kielellistä tukea kuin äidinkielellään. Tekstin valinnassa ratkaisuja voikin siis joutua tekemään kielellisen yksinkertaisuuden mutta toisaalta teemallisen rikkauden väliltä.

Sell (2002, 297) puolestaan huomauttaa kuinka nuoret kieltenoppijat ovat usein moninainen joukko niin lukutaidon ja kiinnostuksen kannalta kuin myös yleisen sosiaalisen ja älykkyyden

kypsyyden osalta, mikä vaikeuttaa sopivan lukumateriaalin valintaa. Tekstin luettavuus perustuu sekä tekstin ominaisuuksille, jotka mahdollistavat ymmärryksen, että lukijan reaktioille, jotka voivat olla hyvinkin yksilöllisiä (Kokkola 2002, 240). Kokkolan (2002) mukaan jotkut tekstin piirteet voivat olla helpommin ymmärrettäviä kuin toiset, ja hänen mukaansa on mahdollista, että tietotekstit sisältävät useammin haastavia rakenteita kuin kerronnalliset tekstit, jolloin aloittelevan vieraalla kielellä lukijan tulisi rakentaa lukutaitoa ennemmin kerronnallisista teksteistä lähtien. Tätä tukee hänen mukaansa myös lasten luontainen tapa ajatella ja kokea kerronnallisesti (Kokkola 2002, 255).

Yksi kielenopetuksessa hyödynnettävä lastenkirjallisuuden tuttu muoto on kuvakirjat, joissa sanallinen ja kuvallinen sisältö luovat yhdessä merkitystä (Mourão 2013, 71). Bland (2013a, 5) korostaa, kuinka tämä lastenkirjallisuuden tyypillinen muoto, multimodaaliset kuvakirjat, sopii hyvin opetukseen niiden tuttuuden ja monipolkuisen tulkintamahdollisuuden vuoksi. Bland (2013b, 86–87) esittelee esimerkiksi tutusta sadusta versioidun kuvakirjan, jonka kuvitus poikkeaa totutusta ja siten herättää ajatuksia, vaikka tarina itsessään olisi jo äidinkielellä tuttu. Bland havainnollistaa, kuinka saman kuvakirjan avulla aloitteleva kielenoppija voi kuvailla yksinkertaisin lausein tuttua tarinaa, kun taas pidemmällä oleva voi löytää lisää merkityssisältöjä kuvien asettelusta, tyylistä, väreistä ja koosta, jotka voivat kuvata esimerkiksi varakkuuseroja (2013b, 92–93).

Bland (2013b, 87) myös korostaa kuvakirjojen luonnetta taiteen ja mielikuvituksen edistäjinä, väittäen oppikirjojen kuvituksen olevan usein liian määrätyn laisia ja yksinkertaisia, jolloin ne eivät herätä mielikuvitusta samaan tapaan kuin taiteellisen kirjallisuuden kuvitus. Lisäksi kuvakirjojen vähäinformaatioinen kuvitus voi antaa mahdollisuuden luovalle kirjoittamiselle ja muille täydentäville tehtäville (Bland 2013b, 90). Burwitz-Melzer (2013, 57–58) ehdottaakin kuvaa ja kirjoitusta yhdistävien tekstien käyttöä aktivoimaan oppilaita, jotka ovat kiinnostuneita kuvallisesta ilmaisusta, joille kirjallisuus on vielä tuntematonta, jotka ahdistuvat pitkistä teksteistä tai jotka vain haluavat vaihtelua lukemiseen.

Kolbin (2013, 33) mukaan tarinoiden ja kuvakirjojen käyttö alakoulun kielenopetuksessa perustuu usein opettajajohtoiseen satuhetkiin, joissa opettaja tukee ymmärrystä elein ja ilmein, ja tuokion jälkeen oppilaat työستävät kirjaan liittyviä tehtäviä. Osaamisorientoituneessa kielenopetuksessa heterogeeninen joukko oppilaita lukee ja tulkitsee yleensä saman tasoista tekstiä, vaikka oppilaiden kielellinen vastaanottokyky vaihtelisi suurestikin (Eisenmann 2013, 173).

Heterogeenisen kielenoppijajoukon lukemista voi kuitenkin eriyttää monin tavoin, ja Eisenmann (2013, 175) korostaa erityisesti yksilöllisiä tehtävänantoja sekä ryhmätöitä. Kielenopetuksen eriyttämiseen sopivia kirjallisuuskasvatuksen menetelmiä ovat Eisenmannin (2013, 175) mukaan esimerkiksi vapaa lukeminen, jossa oppilas voi lukea omaan tahtiin valitsemiaan tekstejä (joiden valikoiman tulisi olla useita eri kulttuurisisältöjä kattava), eriytetyt valmistavat ja kokoavat tehtävät ennen ja jälkeen yhteisen kirjan luvun, yksilöllisiä reaktioita painottavat lukupäiväkirjat sekä lukupiirit, jossa toimitaan ryhmätyön ja erilaisten roolien kautta.

Reichl (2013, 115) ehdottaa luokan yhteisen kirjan sijaan yhteiseksi luettavaksi kouduttavia otteita kirjoista, joita voi käyttää niin lukustrategioiden harjoittamiseen kuin myös oppilaiden kiinnostuksen herättämiseen, jolle voi antaa mahdollisuuden jatkaa vapaan lukemisen merkeissä. Toisaalta nykyajan lastenkirjallisuus sisältää usein useilla eri tasoilla tulkittavia elementtejä, jolloin monitahoisen, mutta kielellisesti sopivatasoisen kirjallisuuden valinta mahdollistaa yhteisen kirjan sopivuuden eri osaamistasoille - kielenopijat ovat usein hieman vanhempia kuin saman kirjan natiivikohderyhmä, jolloin tämä kypsyysero voi näyttäytyä kykynä tulkita kirjaa myös esimerkiksi sen huumorin tasolla, jos kieliaines itsessään tuntuu sujuvalta (Bland 2013a, 4–5). Siten oikein valittu kirjallisuus eriyttää myös itse itseään ja sopii oppijaryhmän erilaisiin tarpeisiin.

2.3.2 Kirjallisuuden käytön hyötyjä

Bland (2013a, 1–3) kuvailee kirjallisuuden käytön hyötyjä peruskoulun kielentunneilla muun muassa seuraavasti: lastenkirjallisuuden monikerroksisuus mahdollistaa kiinnostavan lähestymistavan monille eri taitotasolle; motivoiva ja lapsentasoinen kirjallisuus voi opettaa taitoja, joita tarvitaan myöhemmin koulupolulla akateemistempien tekstien tulkintaan; lisäksi useasti todistetun motivaatiohyödyn lisäksi lastenkirjallisuuden käytöllä voi olla myös kulttuurintuntemuksen tuomia etuja. Haasteina hän taas näkee kiinnostavan kirjallisuuden löytämisen, perinteisen kielenopetuksen ja kirjallisuuslähtöisen näkökulman yhdistämisen (Bland 2013a, 3–4). Kirjallisuuden käytön mahdolliset hyödyt voitaisiinkin siis jakaa kolmeen osa-alueeseen: kielitaitoon ja muihin akateemisiin taitoihin, motivaation kehittymiseen sekä kulttuurin ymmärryksen herättämiseen.

Mourão (2013, 82) mukaan kirjallisuuslähtöisessä kielenopetuksessa keskiössä ei ole ennalta määritelty kielitaitotavoite, vaan kielen oppiminen muodostuu sosiaalisessa kanssakäymisessä ja esimerkiksi kuvakirjojen mahdollistaman monitasoisen merkitysten tarkastelun kautta. Silti kirjallisuuden käytöllä voi olla myös selkeitä hyötyjä kielitaidon ja akateemisten taitojen osalta. Burwitz-Melzerin (2013, 63) mukaan esimerkiksi kuvakirjat ja sarjakuvaromaanit auttavat kielitaidon kehittämisessä niiden vaatiman toiston ja tulkintaan keskittyvän keskustelun kautta, sekä mahdollisina kirjasta johdetuilla kieliharjoituksilla. Esimerkiksi Taguchin, Gorsuchin, Lemsin ja Rosszellin (2016, 107) esittelemässä päiväkirjatutkimuksessa toistoon ja äänitteen mukana lukemiseen perustuvan metodin (assisted repeated reading) hyödyiksi koettiin muun muassa sanaston muistiin tarttuminen, ääntämyksen ja kirjoitetun tekstin yhteys sekä toiston avulla outojen osioiden erottaminen ja merkityksen arvaaminen. Burwitz-Melzer (2013, 63) näkee erityisesti vieraalla kielellä luetun, kuvaa ja tekstiä yhdistävän kirjan opettavan kaksikoodisen tekstin lukemista, sillä tekstin tulkintaan on keskityttävä.

Ymmärryksen ja tulkinnan lisäksi myös kieliopillisia ja sanaston hallintaan liittyviä taitoja voidaan kehittää kirjallisuuden avulla. Voimassa oleva opetussuunnitelma (OPH 2014, 104) korostaa kontekstuaalista ja tekstilähtöistä kielitiedon opetusta kielen havainnoinnin ja kielitietoisuuden tukemiseksi, ja tähän katsotaan liittyvän niin kielen rakenteelliset piirteet kuin käyttötarkoituksetkin. Sama ajatus saa tukea kielenopetuksen tutkimuksessa: Bohny (2019, 61, 66) käyttää epäsuoran visuaalisen tiedon käsitettä (engl. tacit visual knowledge) kuvaamaan ilmiötä, jossa lapsen usein kirjoitetussa tekstissä kohtaama kieliopillinen tapa siirtyy kirjoitustaitoon ilman, että sen merkitystä erikseen opetetaan, ja esittää, että tekstipohjaisella työskenteilyllä tämän ilmiön hyödyt voitaisiin tuoda myös luokahuoneeseen. Mason (2005, 27) taas toteaa aikuisopiskelijoiden kohdalla, että tietyn sanaston oppiminen tarinankerronnan kautta säilyi muistissa merkittävästi kauemmin kuin pelkkää listaa opiskelleella verrokkiryhmällä. Lukutaidon harjoittaminen vieraalla kielellä aitojen tekstien parissa ei kuitenkaan ainoastaan kehitä kielioppia ja sanastoa, vaan esittelee myös laajempia tapoja järjestää ajatuksia; kenties paremmin kuin jäykkien, opetuskäyttöön tarkoitettujen fraasien kautta (Kern 2000, 17). Vieraalla kielellä lukeminen onkin osa myös kirjallisuuskasvatuksen jatkumoa pelkän kielenoppimisen lisäksi.

Motivaation kehittyminen

Motivaation voi nähdä olevan sekä kirjallisuuden käytön hyöty että sen hyödyn edellytys. Kielenoppimisessa motivaation määritelmän voi jakaa motivaation integraatiseen motivaatioon, jota määrittää halu samaistua kohdekielen puhujiin, sekä instrumentaaliseen motivaatioon, joka tähtää lyhyen aikavälin tavoitteisiin, kuten kokeeseen. Näistä integraatinen motivaatio on todettu tuottavan pitkällä aikavälillä parempia tuloksia. (Sajavaara 1999, 91.)

Peterin, Skopinskajan ja Liivin (2016, 192, 189) mukaan ”autenttiseksi” ajatellun materiaalin tarjoamat aihepiirit ja haasteet edustavat yhteyttä kulttuurin ymmärryksen ja oppimismotivaation välillä tuomalla esille oppilasta kiinnostavia teemoja, joihin pääsee käsiksi kielen oppimisen kautta. Peterin ja kumppaneiden (2016, 192, 189) tutkimuksessa autenttisena materiaalina vieraan kielen oppimisessa nähtiin aito ja muokkaamaton materiaali, kuten natiivipuhujille tarkoitettu kirjallisuus. Kirjallisuuden aito konteksti voi siis osaltaan tuottaa kiinnostusta ja syvempää motivaatiota, ja kirjallisuuden käyttö osana kielenopetusta voi motivaation kautta johdattaa myös muuhun oppimiseen.

Esimerkiksi Kolb (2013, 34) tarkasteli tutkimuksessaan vapaan lukemisen menetelmällä toteutettua projektia, jossa saksalaiset neljäsluokkalaiset lukivat vapaasti englanninkielisiä kuvakirjoja kolmen viikon tutkimusjakson aikana ilman luetun ymmärtämiseen liittyviä tehtäviä. Vaikka tutkimukseen ei kuulunut luetun ymmärtämisen testausta, lasten kertomana heidän lukukompetenssinsa kehittyi erityisesti motivaation ja itsetunnon kautta, sillä oppilaat kokivat projektin jälkeen pystyvänsä lukemaan englanninkielisiä kuvakirjoja paremmin kuin olivat odottaneet (Kolb 2013, 39–40). Oppilaat myös kokivat, että vaikka kuvakirjat oli suunnattu nuoremmille lapsille, niiden kielellinen haaste ja toisaalta saavutettavuus teki niistä mielekkäitä (Kolb 2013, 42).

Kulttuurinen ymmärrys

Burwitz-Melzer (2013, 56) näkee kirjallisuuskasvatuksen vieraan kielen yhteydessä etuina motivoivan, kokonaisvaltaisen oppimisen, joka tarjoaa innostusta, iloa ja uusia ajatuksia, sekä rauhanomaiseen yhteiseloön kannustavan interkulttuurisen näkökulman. Hän korostaa, että puhdas kielitaito, kuten vaikkapa taso A1 tai C2, ei vielä kerro koko totuutta kyvystä kohdata vieras ihminen, vaan myös kulttuurinen ymmärrys ja empatia liittyvät olennaisesti kansainväliseen

kommunikointiin (Burwitz-Melzer 2013, 56). Tätä toisen ymmärryksen ja kielitaidon kehittämistä voi tapahtua monen eri kirjallisuusmuodon kautta, huomioiden myös monilukutaidon mahdollisuudet perinteistä poikkeavissa muodoissa (Burwitz-Melzer 2013, 56). Vaikka standardisoidun arvioinnin nouseva trendi haastaa kirjallisuuden opetusta vieraassa kielessä, esimerkiksi eurooppalainen kielitaidon viitekehys (CEFR) tukee muista ihmisistä ja kulttuureista oppimista ja toisen asemaan asettumista, mitä myös lastenkirjallisuus tukee (Lütge 2013, 97). Burwitz-Melzer (2013, 63) mainitsee kirjallisuuden käytön hyödyiksi muun muassa sosiaalisen ja poliittisen oppimisen empatian kautta, monikulttuurisen oppimisen ja stereotyyppien kyseenalaistamisen, sekä kirjallisuuden mahdollisuuden ohjata hankkimaan lisää tietoa esimerkiksi internetin välityksellä.

Reichlin (2013, 110–111) mukaan ihanteellinen interkulttuurinen oppimisprosessi voisi kirjallisuuden pohjalta muodostua esimerkiksi siten, että oppilas muodostaa yksilöllisen ymmärryksen tekstin henkilön identiteetistä ja asettuu tämän asemaan, oppilas ymmärtää tämän olevan yksi monista kulttuurinsa äänistä, oppilas huomaa omat kulttuurisidonnaiset ajattelutapansa kohdatessaan hämmennystä ja oppilas voi siten yhdessä muiden kanssa keskustellen laajentaa ajatteluaan. Hän kuitenkin korostaa, ettei tämä malli ole automaattinen tai tapahdu aina jokaisen oppilaan, tekstin tai tilanteen kohdalla, vaan sitä tulisi pitää vain mahdollisina hetkinä kulttuurista ja identiteetistä oppiessa (Reichl 2013, 111).

Sell (2002, 291) ehdottaa kansainvälisen monikulttuurisen kirjallisuuden käyttöä opetuksessa tuomaan lapsille kuvaa sellaisesta ihmisyyden monimuotoisuudesta, mitä he eivät joka puolella Suomea välttämättä arjessaan kohtaa. Sen ajatuksena siten olisi tuoda tietoa ja kokemuksia erilaisista kulttuurisista, kielellisistä, uskonnollisista tai etnisistä vähemmistöissä lapsille, jotka eivät heitä kohtaa asuinympäristössään ja siten vähentää ennakkoluuloja ja rasismia. Erilaisuuden esilläolon tarkoitus ei kuitenkaan ole kiinnittää huomiota vain eroavaisuuksiin: Huttunen, Löytty ja Rastas (2005, 28) huomauttavat, kuinka kulttuurieroista puhuminen toiseuttaa ja luo hierarkiaa representaatioissa, ja kuinka esimerkiksi vieraiden kulttuurien edustajien nähdään usein olevan kulttuurinsa vankeja enemmän kuin länsimaalaiset, jotka puolestaan nähdään vapaina valitsemaan tiensä. Sell (2002, 292) korostaa että uuden kielen oppijan on muokattava näkökulmaa ja ajattelutapoja, ja pelkkä kommunikointitaitoihin keskittyminen ei kehitä vieraan kulttuurin tuntemusta ja suvaitsevaisuutta.

Ollakseen monikulttuurisia taitoja kehittävä, kirjan pääteemana ei kuitenkaan tarvitse aina olla monikulttuurisuus tai antirasismi, vaan yksinkertaisimmillaan ne voivat esimerkiksi esittää vähemmistöön kuuluvia ihmisiä tärkeissä rooleissa tai erilaisten ihmisten tulevan toimeen keskenään (Sell 2002, 297–298). Reichl (2013, 110) korostaa, että monikulttuurisia, vieraskielisiä tekstejä hyödyntäessä tulisi huomata, että kirjoittaja edustaa vain yhtä kulttuurinsa monista äänistä, eikä yksi teos siten kerro koko kuvaa tietystä kulttuurista tai muusta ihmisryhmästä. Erilaisuuden tarkastelu kielen tunneilla ei tulisikaan olla puhtaasti etnisyyteen ja kieleen perustuvaa, vaan vieraskieliset tekstit voivat esitellä laajaa kirjoa erilaisuutta aina sukupuolinormeista ja yhteiskuntaluokasta fantasiamaailmojen olentoihin (ks. Lütge 2013, 98–99). Esimerkiksi fantasiakirjallisuudesta nouseva itsestäänselvyyksien kyseenalaistaminen ja uudet näkökulmat ovat hyvä lähtökohta erilaisuuden sietämiselle myös tosielämässä (Lütge 2013, 100), ja toisaalta lastenkirjallisuuden toistuva teema on oma ulkopuolisuuden tunne, mikä mahdollistaa toisen asemaan asettumisen (Lütge 2013, 103).

3 Oppilaan tekstin ymmärryksen tukeminen kirjallisuuden käytössä

Opettaja voi tukea oppilaan luetun tai kuullun ymmärtämistä monin kielellisten ja ei-kielellisten keinojen avulla. Tässä luvussa tukemisen keinot on jaoteltu kuullun ymmärtämisen ja luetun ymmärtämisen tukemiseen soveltuviin keinoihin. Todellisuudessa raja ei kuitenkaan välttämättä ole näin selkeä, ja molempien osioiden keinoja voitaneen soveltaa kumpaankin kirjallisuuden hyödyntämisen tapaan. Lisäksi tukikeinojen esittelyssä oletuksena on, että kirjallisuuden käytön tavoitteena on nimenomaan ymmärrys. Kirjallisuutta voidaan kuitenkin käyttää myös siten, ettei oppilaan ole välttämättä tarkoituskaan ymmärtää kaikkea luettua tai kuultua, vaan tarkoituksena voi olla vaikkapa kuulostella vieraan kielen sanarytmiiä tai kuvakirjan monikanavaisuuden pohjalta tutustua kulttuuriseen teemaan, jonka käsittelyä jatketaan toisin keinoin. Opettajan toiminnalla onkin aina päämäärä, jonka mukaan soveltuvat keinot valitaan (Suomela, Alanen & Mäntylä 2006, 99).

Luetun ja kuullun ymmärtämisen tukemisen keinojen lisäksi esittelen erikseen oikea-aikaisen tukemisen eli scaffoldingin käsitteen. Tämä menetelmä kattaa myös useimmat muut esitellyt keinot, mutta oman teoriapohjansa vuoksi se ansaitsee erillisen käsittelyn. Lopuksi käsittelen myös lyhyesti oppimisvaikeuksien erottamista muusta tuen tarpeesta.

3.1 Kuullun ymmärtämisen tukeminen opettajan lukiessa

Kuullun ymmärtämisen tukeminen opettajan lukiessa saattaa erota oppilaan omasta lukemisprosessista erityisesti opettajan suuremman roolin kautta. Opettaja määrää lukiessaan etenemisvauhdin ja valitsee tavoitteidensa mukaan, mitä lukemisen aikana painottaa. Opettaja voi myös opettaa lukemisen aikana ymmärtämisen strategioita, kuten monikanavaisuuteen tukeutumista tai tulevan ennakkointia. Tässä tukemisen keinot on jaettu opettajan kielellisiin keinoihin sekä strategiaan keinoihin.

3.1.1 Opettajan kielelliset keinot

Suomelan, Alasen ja Mäntylän (2006, 99–101) mukaan opettajan yleisin keino auttaa oppilaita kohti asetettuja tavoitteita on kieli sekä erityisesti vierasta kieltä käyttäessä sitä tukevat eleet ja muut sanattoman viestinnän keinot. Näitä ymmärrettävyyteen tähtääviä kielellisiä keinoja voivat olla esimerkiksi opettajan puherytmin hidastaminen ja artikuloinnin selkeyttäminen, jotka

antavat oppilaalle aikaa erottaa sanavälejä ja prosessoida kuulemaansa, sekä toiston ja yksinkertaistamisen keinot (Krashen 1982, 64–65). Krashen huomauttaa näiden keinojen olevankin usein automaattisia, kun opettaja pyrkii siihen, että oppilaat ymmärtävät tämän puhetta (1982, 64–65). Suuressa osassa lastenkirjallisuutta, kuten esimerkiksi kuvakirjoissa, toisto ja syntaktinen yksinkertaisuus ovatkin tyypillisiä keinoja, ja haastavimmissakin teksteissä opettaja voi omalla puherytmillä ja eleillään vaikuttaa kielen ymmärrettävyyteen. Sen sijaan kääntämistä oppilaiden omalle kielelle on vieraskielisen opetuksen kontekstissa kritisoitu: esimerkiksi Mård (1996, 41–42) esittää kääntämisen asettavan opettajan liialliseen valta-asemaan tämän päättäessä, mitä oppilaat eivät ymmärrä, ja toisaalta liiallisen kääntämisen opettavan hitaasti prosessoivan oppilaan odottamaan käännoästä loogisen ajattelun harjaannuttamisen sijasta.

Kielellisiin keinoihin voidaan liittää myös monikanavainen tuki kielellä, mikä kirjallisuuden käytössä voi tarkoittaa esimerkiksi kirjan tekstin ja kuvien näkemistä opettajan ääneen lukemisen lisäksi. Halme (2011, 94–95) puolustaa monikanavaisuutta toisen kielen tukemisessa alle kouluikäisten maahanmuuttajien arjen kontekstissa, sillä hänen mukaansa erityisesti kielenoppimisen alkuvaiheessa pelkästään kuulostaan varassa toimiminen voi olla lapselle raskasta, kun taas monta aistikanavaa käyttäen toimintaan pääsee mukaan jo ennen kuin pelkkä kuullun ymmärtäminen siihen riittäisi. Mård (1996, 41–42) kuitenkin esittää, että kuvat tulisi näyttää vasta kielellisen informaation jälkeen, sillä annettaessa ensin kohdekielinen ilmaus ja sitten sen tuttu, visuaalinen tuki ajatellaan sen rekisteröityvän suoraan kohdekielelle ja jäävän paremmin mieleen ilman tarvetta kääntämiseen. Lisäksi kirjallisuutta hyödyntäessä voidaan oppilaille näyttää kuvien lisäksi myös kirjan tekstiä, johon opettaja voi eleillä viitata lukiessaan. Tätä sanatonta viestintää ovat luokitelleet muun muassa Suomela, Alanen ja Mäntylä (2006, 102–103), jotka tunnistivat tutkimuksessaan muun muassa eleiden, katseen ja ilmeiden tukevan vuorovaikutusta vieraalla kielellä, ja huomauttavat, että sanattomaan viestintään kuuluvat myös piirteet kuten äänen voimakkuus, tauot sekä äänen sävy.

Kielenkäytön ja monikanavaisen tuen lisäksi opettaja voi pyrkiä tarkistamaan oppilaan ymmärrystä lukemisen aikana. Opettaja voi toisaalta kysyä suoraan ymmärsivätkö oppilaat, mitä kirjassa tapahtui, tai toisaalta tarkkailemalla oppilaiden reaktioita havaita, onko teksti ymmärretty (ks. Krashen 1982, 65). Kielikylpyopettajia haastatellessa ymmärrystä tarkistettiin reaktioiden havainnoinnin lisäksi lisäkysymyksillä ja keskustelulla tai esimerkiksi pyytämällä lasta piirtämään kuultu satu (Mård 1996, 41). Oppilaat saattavat toisinaan olla haluttomia ilmaisemaan,

jos ymmärtäminen tuottaa vaikeuksia, joten jos lukemisen tavoitteena on nimenomaan ymmärrys, sen toteutumisen varmistaminen sekä hyvän ilmapiirin luominen on opettajan vastuulla (vrt. Järvinen, Nikula & Marsh 1999, 247–248).

3.1.2 Strategiset keinot

Kern (2000, 25) korostaa, ettei lukutaidon voi olettaa suoraan siirtyvän äidinkielestä vieraaseen kieleen, vaikka kirjoitusjärjestelmä olisi sama, ja siksi lukutaitoa tulee opetella myös vieraan kielen oppimisen yhteydessä. Opettaja voi hyödyntää erilaisia lukemisen strategioita luettaessa kirjaa vieraalla kielellä. Yksi näistä keinoista on sisällön ennakkointi ennen varsinaisen lukemisen aloittamista, ja tämä keino soveltuu hyvin myös yhteisiin lukutilanteisiin koko oppilasryhmän kanssa. Ennen lukemista opettaja voi aktivoida oppilaan tietoa käsiteltävästä aiheesta ja siten rakentaa yhteyttä siihen, mitä kirjan lukemisessa on tarkoitus oppia: esimerkiksi oppilaat voivat keskustella ja tehdä päätelmiä kirjan nimestä, kansista ja kuvista, tuoda esille omia kokemuksia aiheeseen liittyen sekä näiden perusteella tutustua keskeiseen sanastoon, jonka opettaja on poiminut tulevasta tekstistä (Sell 2002, 302–303).

Mourão (2013, 72) käyttää artikkelissaan paratekstin alakäsitettä ”periteksti” kuvaamaan informaatiota ja ominaisuuksia kirjan yhteydessä, mutta erillään itse sisällöstä, kuten esimerkiksi teoksen nimi, kannet tai omistuskirjoitus – huomauttaen, kuinka erityisesti kuvakirjoissa myös nämä ominaisuudet voivat olla osa teoksen esteettistä kokonaisuutta. Mourão (2013, 73) mukaan englantia vieraana kielenä -kontekstissa toimivassa tutkimuksessa lapset käyttivät vieras-kielisen kuvakirjan peritekstejä, kuten kansia ja teoksen nimeä, kirjan sisällön ennakoimiseen. Tutkimuksessa portugalilaiset esikoululaiset lukivat toistaen opettajan johdolla kuvakirjaa englannintuntien puitteissa, välillä pysähtyen ennakkoinnin tai reaktioiden parissa, mutta välttämättä kysymys-vastaus-palaute-asetelmaa, ja myöhemmin esikoululaiset kertoivat tarinan uudelleen käsinukelle (Mourão 2013, 74).

Ennakkoinnin prosessissa on usein perusteltua käyttää oppilaiden äidinkieltä apuna merkityksellisen keskustelun aikaan saamiseksi, erityisesti, kun kyse on nuorista oppilaista, jotka ovat alussa niin kielen oppimisessa kuin mahdollisesti myös oman lukutaitonsa osalta. Mourão (2013, 74–75) kuvailee, kuinka esikoululaiset käyttivät äidinkieltään hyväksi pohtiessaan kirjan kansista löytyvien eläinten nimiä molemmilla kielillä ennen kirjan aloitusta. Lapset käyttivät äidinkieltään myös keskustellessaan esimerkiksi kuvituksen kirjekuoresta ja kertoessaan omia kokemuksiaan kirjeistä, siten ennakkoiden tulevaa tarinaa tavalla, joka ei vielä vieraalla kielellä

olisi mahdollista (Mourão 2013, 75–77). Keskustelun ei kuitenkaan tarvitse jäädä vain äidin-kielen tasolle, vaan lukemisen ja toiston avulla keskusteluun voidaan palata kohdekielellä: Mourãon tutkimuksessa myöhemmin kirjassa näille äidinkielisille ajatuksille tarjottiin englanninkieliset vastineet ja kirjaa toistettaessa myös lasten nimeämiset alkoivatkin vaihtua kohdekielelle (Mourão 2013, 78).

Peritekstin ominaisuudet siten tarjosivat lapsille strategisen mahdollisuuden luoda merkityksiä visuaalisesta lähteestä sekä käyttää kohdekielen sanoja ja ilmaisuja, joita he oppivat lukemisen yhteydessä, ja lisäksi periteksti auttoi myös päättely- ja tulkintataitojen kehittämisessä. Lisäksi kirjojen kuvat erityisesti mahdollistivat myös sellaisten vieraskielisten sanojen ja fraasien käytön, jotka oli opittu aiemmin mutta joita ei löytynyt tekstistä. (Mourão 2013, 78, 82.)

3.2 Luetun ymmärtämisen tukeminen, kun oppilas itse lukee

Oppilaiden lukiessa vieraskielistä kirjallisuutta itse opettajan rooli on pienempi ja oppilaat voivat useimmiten tehdä valintoja esimerkiksi lukemistahdista tai siitä, milloin tarvitsevat lisätukea luetun ymmärtämiseen. Opettaja voi kuitenkin tukea myös itsenäistä lukemista monin tavoin, kuten erilaisten tehtävien muodossa sekä motivoimalla ja antamalla palautetta lukemisesta. Tässä alaluvussa tukemisen keinot on jaettu luetun ymmärtämisen tehtäviin sekä motivaation ja palautteen annon kautta tukemiseen. Jako oppilaan ja opettajan lukemisessa ei kuitenkaan ole missään tapauksessa ehdoton ja vain yksi tapa hahmottaa kirjallisuuden käytön muotoja, joten tukikeinot lienevät sovellettavissa molempiin tapoihin.

3.2.1 Luetun ymmärtämisen tehtävät

Lukemisen aikana tavoitteena on ymmärryksen seuranta ja tekstin ajatusten organisointi esimerkiksi vieraiden sanojen päättelyn, keskustelun ja lukupäiväkirjojen pidon avulla (Sell 2002, 303). Lukemisen jälkeen puolestaan keskitytään tekstin ajatusten koontiin ja oppimisen reflektointiin esimerkiksi kieleen tai sisältöön liittyvien kysymysten, tiedonhaun, päättelyn ja pohdinnan taitoja korostavien tehtävien tai reaktiona heräävien ajatusten käsittelyn kautta (Sell 2002, 304). Opettaja voi tarkistaa oppilaiden ymmärrystä erilaisilla kysymyksillä luetusta tekstistä. Blandin (2013b, 86) mukaan autenttiset mutta kielellisesti hallittavat kysymykset puuttuvasta informaatiosta ovat motivoivampia kuin osaamisen esittelyyn tähtäävät kysymykset, vaikka myös työläämpiä niiden vaatiessa tiedon prosessointia ja päättelyä ”oikeiden vastaus-

ten” sijasta. Sell (2002, 308) korostaa myös lukemisesta johdettujen kirjallisten tehtävien hyötyjä, sillä niiden myötä ajattelu on tietoisempaa, ja näitä ovat lukupäiväkirjan lisäksi muun muassa kirja-arvostelut, tiivistykset tai uutiset, kirjan henkilöiden haastattelut, kirjeet tai keskustelut, vaihtoehtoisen lopun tai jatkosivun kirjoittaminen sekä kirjeen kirjoittaminen kirjailijalle.

Toisaalta lukemisen yhteydessä ei tarvitse aina käyttää ymmärtämiseen liittyviä tehtäviä oppimisen varmistamiseksi. Esimerkiksi Kolbin (2013, 36–38) tutkimuksessa vapaan lukemisen menetelmän mukaisessa projektissa saksalaiset neljäsluokkalaiset käyttivät monia ymmärtämisen strategioita lukiessaan vapaasti valitsemiaan kirjoja ilman opettajan määräämiä tehtäviä - lukuun ottamatta vapaamuotoista lukupäiväkirjaa. Neljäsluokkalaiset raportoivat käyttäneensä kuvia ja äänikirjaversioita tekstin tukena sekä ryhmätyötä, kontekstin perusteella päättelyä sekä lukemista yleiskuvan saamiseksi yksityiskohtiin tarttumisen sijasta (Kolb 2013, 36–38). Lisäksi kuvakirjojen vapaa lukeminen oli oppilaille mielekästä ja motivoivaa (Kolb 2013, 39–40, 42).

3.2.2 Motivointi ja palaute

Motivointi onkin yksi tapa tukea lukemista paitsi pyrkimällä oppilaan oman lukuinnon herättämiseen, myös antamalla kannustavaa palautetta oppilaalle tämän oppimisesta. Hentusen (2004, 27) mukaan oppimisessa on tärkeää pyrkiä positiivisiin kokemuksiin, sillä uuden oppimisen yrittäminen negatiivisten tunteiden aikana saattaa estää oppimista, kun tunteen ja opeteltavan asian koetaan liittyvän yhteen. Seikkula-Leinon (2002, 57, 64) mukaan oppimisen ja itsetunnon välillä voidaan havaita yhteys, ja usein alisuoriutuvia oppilaita yhdistää heikko motivaatio. Motivoivaan opettamiseen sisältyy tukevan ilmapiirin ja positiivisten opettaja- ja oppilassuhteiden luonti, myönteisen opiskeluasenteen ja oppimistavoitteiden edistäminen, motivaation ylläpito esimerkiksi virikkein ja vaihtelevin työtavoin sekä rakentavan palautteen ja itsearvioinnin hyödyntäminen (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 164–165).

Äidinkielisten lukemisen tutkimuksessa on havaittu, että lukumotivaation ja lukutaidon välillä näyttäisi olevan yhteys: lukemisen mielekkyys, lukemisen useus ja lukemisen sujuvuus voivat näin muodostaa positiivisen kehän (ks. Morgan & Fuchs 2007, 165), eikä lukumotivaation tukeminen siten vieraallakaan kielellä liene perusteetonta. Aldersonin ja kumppaneiden (2014, 164) mukaan opettaja voi tukea oppilaiden lukemismotivaation kehittymistä kannustamalla lukemiseen vapaa-ajalla esimerkiksi vieraskielisiä helppolukuisia kirjasarjoja, jotka vaikeutuvat asteittain ja toimivat näin aitona, mutta tarpeeksi yksinkertaisena lukumateriaalina.

Palaute oppimisesta on hyödyllistä vain, jos se liittyy oppimisen tavoitteisiin ja auttaa oppilasta saavuttamaan nämä tavoitteet – lisäksi tavoitteiden tulee olla saavutettavissa ja ymmärrettävissä (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakonoja 2014, 171). Kirjallisuuden käytössä vieraan kielen opetuksessa tavoitteet voivatkin liittyä juuri lukemisen ymmärtämiseen, mielekkyyteen tai lukustrategioiden kehittymiseen, ja näiden tavoitteiden saavuttamista voidaan mitata erilaisin tehtävin. Tärkeää on kuitenkin myös, miten ja millaista palautetta tavoitteisiin liittyen annetaan. Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen ja Ullakonoja (2014, 172–173, 176) suuntaisivat palautteen ensisijaisesti oppilaan strategiaan taitoihin, jotka he jakavat kognitiivisiin (toiminta), metakognitiivisiin (toiminnan ajattelu), sosiaalisiin (yhteistyö) ja affektiivisiin (tunteiden hallinta) strategioihin: pelkkä tehtävän suorittamiseen kohdistuva palaute (”oikein” tai ”väärin”) on tehokasta, muttei automaattisesti auta muissa tehtävissä.

Hyödyllisintä palautetta on siis sellainen, joka ohjaa hyvien strategioiden käyttöön ja siten edesauttaa tavoitteen saavuttamista, lukutehtävässä esimerkiksi ”lue kolmannen kappaleen kaksi viimeistä lausetta uudelleen” (kognitiivinen strategia) tai ”koeta ennustaa tekstin sisältö otsikosta ja luettuasi tekstin pohdi, osuitko oikeaan” (metakognitiivinen strategia), jolloin oppilas saa myös tukea pelkän tarkistuksen lisäksi (Alderson ym. 2014, 173–174).

Lukemisessa palautteen ajoituksella voi olla väliä tavoitteesta riippuen: lukusujuvuutta välitön palaute voi haitata, kun taas kiinnitettäessä huomiota tarkkuuteen välitön palaute on tehokasta. Oppijaan itseensä kohdistuva palaute taas ei välttämättä ole suoraan hyödyllistä, mutta voi vaikuttaa oppimiseen esimerkiksi nousseen itsetunnon kautta, ja siten useiden palautetasojen yhdistäminen voi olla hyödyllistä. (Alderson ym. 2014, 179–180.)

3.3 Scaffolding eli oikea-aikainen tukeminen

Muun muassa motivaatiota, itseluottamusta ja oppimisen taitoja voidaan tukea oikea-aikaisen tukemisen eli keinoin. Oikea-aikainen tuki eli scaffolding perustuu Vygotskin (1978) lähikehityksen vyöhykkeen ajatukseen ja toimii ikään kuin rakennustelineinä (engl. scaffolding) oppilaan toiminnan ympärillä auttaen tätä kohti potentiaalisen osaamisen saavuttamista (ks. Hakamäki 2005, 45). Lähikehityksen vyöhykkeen käsite perustuu puolestaan sille, että oppilas hallitsee jo osan tarvittavista taidoista ja pystyy käyttämään niitä itsenäisesti, mutta osa vasta kehittyvistä taidoista tarvitsevat ulkopuolista tukea (ks. Vygotsky & Cole 1978, 86).

Sosiokulttuurisen teorian lähikehityksen vyöhykkeen, välityksen ja omaksumisen teemojen kautta oikea-aikaisen tukemisen ajatus selkiytyy: kyseessä on prosessi, jossa tuki tapahtuu oppilaan potentiaalisen kehityksen avulla ja vuorovaikutteisen sovittelun tai välityksen (engl. mediation) kautta oppilas omaksuu (engl. appropriation) uusia taitoja (ks. Boblett 2012, 4–5). Oikea-aikaisessa tukemisessa aikuinen siis kontrolloi tehtävän sellaisia osa-alueita, jotka ovat oppilaan tämänhetkisten, itsenäisten kykyjen ulkopuolella, jolloin oppilas voi keskittyä siihen tekemiseen, johon hänen osaamisensa riittää (Wood, Bruner & Ross 1976, 90). Tähän aikuisen tukeen scaffolding esittelee monia keinoja, joista valikoimalla opettaja päättää juuri kyseiseen tilanteeseen sopivat ja sillä voimakkuudella, mitä tilanne juuri sillä hetkellä vaatii - oikea-aikaisen tukemisen periaate onkin se, että oppilasta tuetaan aina vähäisimmällä mahdollisella tuella niin, että oppilas suoriutuu tehtävästä mutta kehittää myös osaamistaan (Hakamäki 2005, 46, 48). Tuen tarkoitus ei siis ole vain saada tehtävä suoritetuksi tai tehdä mitään oppilaan puolesta, vaan päinvastoin mahdollistaa oppilaan mahdollisimman itsenäinen toiminta, mikä täysin ilman tukea ei välttämättä olisi mahdollista. Siksi tuki ei myöskään ole pysyvää, vaan neuvotellaan aina uudelleen vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa siten, että oikeaan aikaan tukeminen vähentäisi tuen tarvetta jatkossa oppilaiden taitojen kehittyessä (ks. Hakamäki 2005, 48, 184).

Oikea-aikaisen tuen keinot ovat värvääminen ja innostaminen tehtävään, tehtävän yksinkertaistus, motivaation ja tavoitteellisuuden ylläpito, tehtävien olennaisten osien osoittaminen, oppilaan turhautumisen hallitseminen sekä esimerkin näyttäminen (Wood, Bruner & Ross 1976, 98; Suomela, Alanen & Mäntylä 2006, 113). Perinteisesti scaffolding-termi on ollut käytössä aikuisen ja lapsen välisessä oppimisprosessissa, mutta sitä voidaan hyvin soveltaa myös vaikkapa vertaisoppimiseen, opettajan ja ryhmän vuorovaikutukseen sekä vieraan kielen opettamiseen (Boblett 2012, 6; Hakamäki 2005, 51–53). Nikula ja Järvinen (2013, 158) kuvailevatkin oikea-aikaista tukemista ”oppimista edistävän vuorovaikutuksen” luomisena ja tukemisena.

Hakamäki (2005, 179) esittelee opettajan ja oppilasryhmän väliseen vieraan kielen opetustilanteeseen keskittyvässä tutkimuksessaan värväystä kaksiosaisena prosessina, jossa opettaja ensin esittelee tehtävän ja ohjaa oppilaiden huomion siihen, minkä jälkeen innostaa oppilaita tehtävään. Hakamäen esimerkissä opettajan keinoja värväämiseen olivat esimerkiksi ohjeiden antamista, aiemmin opittuun viittaaminen sekä osallistumiseen kehottaminen, ja innostamiseksi hän nimesi kysymysten esittämisen, mielenkiintoiset esimerkit virketehtävässä sekä kohdekielen käytön (2005, 179, 188). Tässä kontekstina on suomalaisen yläkoululuokan englannin tunti,

mutta tämän opinnäytetyön kontekstissa itse kirjallisuuden käyttö saattaisi olla jo uuteen ohjaava ja kannustava menetelmä, jota värväyksen ja innostamisen kautta pyritään tuomaan lähelle oppilaita.

Tehtävän tai oppilaan roolin yksinkertaistaminen on toinen scaffolding-keino, ja sitä voidaan toteuttaa vähentämällä valinnanvapautta esimerkiksi tarkentavien kysymysten, vihjeiden tai vastausvaihtoehtojen tarjoamisen avulla sekä osittamalla tehtävä ja keskittämällä oppilaan huomio yhteen pienempään osaan kerrallaan - vieraan kielen kohdalla esimerkiksi auttamalla ymmärtämään virke sana sanalta (ks. Hakamäki 2005, 218). Motivaation ja tavoitteisen toiminnan ylläpito liittyy värväämisen keinoon, mutta keskittyy koko oppimisprosessiin pelkän alun sijaan. Wood, Bruner ja Ross (1976) määrittelevät tämän huomion ylläpitämiseksi (engl. direction maintenance) ja Hakamäki (2005, 219, 230, 238) jakaa sen edelleen kolmeen alaryhmään: rohkaisuun, jossa oppilasta kannustetaan jatkamaan vaikkapa jäljellä olevien tehtävien määrään viittaamalla; ymmärryksen tarkistamiseen, jossa opettaja voi esimerkiksi aktivoida oppilaita uudelleenkerrontaan tai selitykseen; sekä selvennykseen, jota tarjoamalla opettaja pyrkii motivoimaan ja pitämään oppilaiden huomion tavoitteessa.

Tärkeimpien asioiden korostamisessa (engl. marking critical features) opettaja voi muun muassa kiinnittää huomiota virheeseen tai tarkastella mallivastausta (ks. Hakamäki 2005, 245). Stressin ja turhautumisen vähentäminen tilanteissa erityisesti oppilaan ilmaistessa, ettei kykene enää jatkamaan tehtävää, on viides oikea-aikaisen tukemisen keino, ja keinoina tähän Hakamäki (2005) löysi esimerkiksi kannustamisen, toiston ja uudelleen sanoittamisen ja yhteistyöhön ohjaamisen (255, 263). Kuudes ja viimeinen scaffolding-keino on mallin näyttäminen esimerkiksi malliratkaisun esittelemisen muodossa (Hakamäki 2005, 264).

Yksinkertaisimmillaan oikea-aikainen tukeminen vieraan kielen opetuksessa jakaantuu kolmeen osa-alueeseen: makrotason tukeen, joka viittaa siihen, että yksinkertaisimpia ilmauksia ja rakenteita opetetaan ennen siirtymistä haastavimpiin; mesotason tukeen, joka puolestaan viittaa oppitunnin rakenteeseen, joka rakentaa aiemman opitun päälle vaikkapa tutustumalla ensin sanastoon ja käyttäen tätä sanastoa sitten keskusteluharjoituksessa; sekä mikrotason tukeen, joka näyttäytyy aiempina kuvailtujen esimerkkien mukaisena tilannekohtaisena vuorovaikutuksena (Bobbett 2012, 10-11). Siten oikea-aikaisen tuen vertauskuvan periaatteet ovat jo huomaamattaan käytössä lähes kaikessa kielen opetuksessa, mutta sen tietoinen tarkastelu saattaa auttaa nimeämään uusiakin tukikeinoja.

3.4 Oppimisvaikeuksien tunnistaminen

Lopuksi on huomautettava, että oppilaan lukemisen ja kuullun ymmärtämistä voi ja tulee tukea myös koulun muilla tuen käytänteillä, erityisesti jos on syytä epäillä laajempia oppimisen vaikeuksia. Esimerkiksi pelkästään kielikylvyn omaisessa ympäristössä voi toisinaan olla vaikeaa erottaa kirjoitetun vieraan kielen oppimiseen liittyvät normaalit haasteen ja lukivaikeus, taikka ero motivaatioon tai affektiivisiin tekijöihin liittyvän haluttomuuden ja kielellisistä vaikeuksista johtuvien haasteiden välillä (Bergström 2000, 30). Oppilaan, jolla on todettu lukivaikeus, haasteena voivat olla vieraalla kielellä esimerkiksi uuden kirjoitusjärjestelmän foneettinen vastavuus, sanaston mieleen painaminen sekä kielen rakenteiden omaksuminen, ja näitä voidaan pyrkiä tukemaan esimerkiksi ennakoivan tukiopetuksen sekä mieleenpainamisstrategioiden opetteluun kautta (Vitka 2021). Toisaalta lukivaikeus ei välttämättä ennakoiki haasteita luetun ymmärtämisessä, jos prosessoinnille annetaan tarpeeksi aikaa (Kairaluoma & Vitka 2021). Lukivaikeuden taustalla voi lisäksi olla esimerkiksi haasteita tarkkaavaisuudessa, muistissa, hahmottamisessa, toiminnanohjauksessa tai kielenkehityksessä (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 83).

Haasteiden olemassaolon ei kuitenkaan tarvitse tarkoittaa sitä, etteikö vieraskielistä kirjallisuutta voisi hyödyntää myös näiden oppilaiden opetuksessa, ja opetussuunnitelman määrittelemän tukimuodot, kuten kolmiportaisen tuen mallin mukainen oppimisen ja koulunkäynnin tuki, ovat käytössä myös näissä tilanteissa. Yleinen tuki, joka opetussuunnitelman mukaan on tarjolla kaikille ja joka koostuu suurimmilta osin pedagogisista ratkaisuista (OPH 2014, 61–63) voikin kattaa sisällään kaikki yllä mainitut tukimuodot. Lisäksi oppilaan tuen tarpeen arviointi voi johtaa myös vieraan kielen opetuksen osalta laajempaan tukeen tehostetun ja erityisen tuen piiristä, jos alemmat tukimuodot eivät ole riittäviä tukemaan oppilasta (OPH 2014, 61–63).

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni lähtökohtana on kuvata laadullisesti kirjallisuuden käyttöä ilmiönä osana suomalaisen alakoulun kielenopetusta. Erityisen kiinnostunut olen opettajien kokemuksista ja näkemyksistä kirjallisuuden käyttötavoista ja merkityksistä kielenopetuksessa, sekä keinoista tukea luetun ja kuullun ymmärtämistä.

Tutkimuksen taustalla on laadullisessa tutkimuksessa tyypillinen konstruktivistinen maailmankuva, jonka mukaisesti merkitykset nähdään ihmismielen subjektiivisina konstruktioina, jotka perustuvat yksilöllisiin ja vaihteleviin, sosiaalisiin kokemuksiin maailmasta (Cresswell 2014). Konstruktiiivinen tutkimus siten painottaa näkemysten variaatiota ja käyttää avoimia kysymyksiä ja huolellista tulkintaa kunnioittaen tutkimukseen osallistuvien näkemyksiä sekä huomioiden tutkijan oman puolueellisuuden, sillä myös tutkija nähdään merkityksiä luovana yksilönä omine konteksteineen (Cresswell 2014). Lähtökohtaisesti voin siis todeta, että tutkimusongelmaani pyrin ratkaisemaan laadullisen tutkimuksen keinoin ja että tutkimuksen kohteena on ilmiö, jonka oletan muodostuvan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden kokemusten ja käsitysten kautta.

4.1 Fenomenografinen tutkimusote

Tieteenfilosofiset lähtökohdat huomioiden perusteltava metodologinen lähtökohta voisi olla fenomenologinen, joka tutkii kokemuksia ilmiöstä, tai fenomenografinen, joka puolestaan tutkii käsityksiä ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 6). Vaikka fenomenografiaa ei voida nähdä suoraan fenomenologian jatkumona erilaisten fokusten vuoksi, niitä yhdistävä ilmiöön keskittyminen asettaa ne läheiseksi toisilleen, ja siksi kumpikin on ollut mukana pohdinnassa tutkimusotteesta. Tämän tutkimuksen konteksti on pääosin fenomenografinen, mutta painoa on myös pragmaattisella ajattelulla liittyen arjen kokemuksiin ilmiöstä: toisin sanoen tietoa siitä, millaisia kokemuksia opettajilla on kirjallisuuden käytöstä ja miten he sitä käytännössä toteuttavat, nähdään lopulta yhtä arvokkaana kuin tieto siitä, miten opettajat käsittävät kirjallisuuden käytön merkityksiä tai tukemismahdollisuuksia. Nämä tutkimuksen eri tasot ovat olemassa rinnakkain ja vaikuttaen toisiinsa.

Huuskon ja Paloniemen (2006, 162) mukaan laadullisessa tutkimuksessa menetelmien soveltaminen on yleensä hyväksyttävää, jos muutokset voidaan perustella. Fenomenologia nähdään

usein korkeintaan löyhänä metodologiana, jota voidaan täydentää menetelmillä, joilla on tarkemmat raamit, ja toisaalta fenomenologinen fenomenografia on myös tunnistettavissa oleva fenomenografian muoto (JYU 2010). Siten pyrin perustelemaan tämän tutkimuksen metodologisen sijainnin fenomenologisen kokemusajattelun sekä käsityksiin perustavan fenomenografian välimaastossa kuvaamalla niiden yhteyksiä ja eroavaisuuksia tähän tutkimukseen liittyen.

Miettisen, Pulkkinen ja Taipaleen (2015, 9–10) mukaan yleisesti fenomenologiasta filosofiana voidaan todeta, kuinka se on kiinnostunut inhimillisestä elämismaailmasta ja sen rakenteista sekä koetusta todellisuudesta, kuinka siinä jäsenellään käsitteellisesti ilmiötä ja kuinka se on kiinnostunut koetuista asioista itsestään. Lisäksi se pyrkii kuvaamaan, miten todellisuus koetaan, ei ainoastaan mitä koetaan (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2015, 11). Virtasen (2011, 169) mukaan fenomenologiassa lähtökohtana on käsitys siitä, kuinka kokemus on subjektin, toiminnan ja kohteen välinen merkityssuhde, jossa henkilö suuntaa tajunnallisen toimintansa johonkin.

Fenomenologiassa pyritään siis Huuskon ja Paloniemen (2006, 164) mukaan kuvaamaan itse ilmiötä ihmisten kokemusten ja käsitysten kautta ja fenomenologia onkin luonnehdittavissa ensisijaisesti tieteenfilosofiseksi suuntaukseksi. Fenomenografia on puolestaan laajemmin hyväksytty metodinen lähestymistapa, jossa käsitysten keskinäiset erot ovat kiinnostuksen kohteena (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Osassa kirjallisuutta fenomenologia nähdään kuitenkin lisäksi itsenäisenä tutkimusmetodina. Esimerkiksi Metsämuuronen (2011, 97, 113) vertailee fenomenologiaa ja fenomenografiaa keskenään: hänen mukaansa siinä missä fenomenologinen tutkimus etenee avoimesti aineistoon tutustumisesta merkitysverkon rakentamiseen, fenomenografia saa alkunsa käsitteestä, josta on erilaisia näkemyksiä, ja nämä näkemykset kootaan merkitysluokiksi. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on puolestaan esimerkki yhdistelmästä, johon hermeneutiikka tuo tulkinnallisen ulottuvuuden ilmiöiden merkitysten ymmärtämiseksi, esiymmärryksen, hermeneuttisen kehän ja tulkinnan sääntöjen myötä (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 31), jolloin fenomenologia lähentelee metodologista systemaattisuutta. Tässä tutkielmassa fenomenologia nähdään ensisijaisesti filosofisena suuntauksena, mutta sen merkitystä kokemusten itsensä tarkasteluun pelkkien käsitysten lisäksi käytetään tutkimuksessa hyödyksi.

Huuskon ja Paloniemen (2006, 165) mukaan fenomenologisessa tieteenfilosofiassa ei esitetä väitteitä todellisuudesta, vaan kuvataan käsitysten eroa olettaen, että koettu on osa todellisuutta:

ihminen ymmärtää asiat aina suhteessa johonkin ja ihmisen suhde maailmaan määrittää sitä, miten maailma näyttäytyy ihmiselle. Tähän ajatukseen pohjautuen tässä tutkielmassa opettajien kertomat kokemukset kirjallisuudesta kielenopetuksessa toimivat toisaalta jo omillaan, fenomenologisen filosofian mukaisena kuvauksena kokemuksista ilmiön parissa, toisaalta taas pohjana heidän *käsityksilleen* ilmiöstä. Fenomenografisessa tutkimuksessa näkökulma on siis toisen asteen näkökulma, eli tutkimuskohteena ovat ihmisten kokemisen, käsittämisen ja käsitteellistämisen tavat - suuntaus olettaakin, että todellisuus voi olla kaikille sama, vaikka käsitykset siitä eroavat (Huusko ja Paloniemi 2006, 165).

Martonin (1986, 41) mukaan fenomenologia on ensikäden havaintoihin pohjautuva vaihtoehto empiiriselle tutkimukselle, joten kaikki empiriaa hyödyntävät, fenomenologista tieteenfilosofiaa käyttävät tutkimukset jonkun muun kuin tutkijan kokemuksista astuvatkin jo lähtökohtaisesti alkuperäisen fenomenologian rajojen ulkopuolelle. Fenomenologia myös eroaa fenomenografiasta siinä, että fenomenologinen ajattelu pyrkii löytämään kokemuksen ytimen eli kaikille yhteisen, muuttumattoman osan, kun taas fenomenografia on kiinnostunut kuvaamaan kokemuksen variaatiota (Marton 1986, 41). Myös tässä tutkielmassa olennaista on löytää erilaisia käytön tapoja ja käsityksiä ilmiöstä.

Fenomenografia on kasvatustieteelle tyypillinen tutkimusmetodologia ja suuntaus, joka keskiössä ovat käsitykset arkipäivän ilmiöstä sekä käsityksissä esiintyvät erilaiset tavat ymmärtää ilmiötä (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163). Fenomenografia syntyi Göteborgin kasvatustieteellisessä tiedekunnassa 1980-luvun vaihteessa pohjaten ajatukseen ja havaintoon siitä, kuinka arkipäivän ilmiöt tai käsitteet voidaan ymmärtää rajallisella määrällä laadullisesti erilaisia käsityksiä, ja fenomenografia olikin alun perin oppimiseen keskittyvä metodologia, joka pyrkii kuvaamaan suhdetta oppijan ja opittavan asian välillä (Marton 1986, 28, 31, 43). Fenomenografia on kiinnostunut yhtä aikaa sekä ilmiöstä että ihmisistä, jotka kokevat tai ajattelevat sitä, erityisesti näiden kahden suhteesta (Marton 1986, 31).

Fenomenografia kuvailee, analysoi ja pyrkii ymmärtämään erilaisia käsityksiä valitusta ilmiöstä ja tarkastelemaan käsitysten suhteita toisiinsa - käsitys puolestaan ei ole fenomenografiassa verrattavissa mielipiteeseen, vaan käsitys on sen mukaan syvempi merkityksenantoprosessi (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164). Fenomenografia ei tee toteamuksia maailmasta ja ilmiöstä itsestään, vaan ihmisten käsityksistä maailmasta (Marton 1986, 32). Fenomenografisessa

tutkimuksessa ei kuitenkaan pyritä kuvaamaan yksilön ajattelutapaa, vaan löytää jaettuja käsityksiä, niiden eroja ja suhteita toisiinsa tietyn ihmisryhmän sisällä (Huusko ja Paloniemi 2006, 165).

Fenomenografia ei sulje pois niin kutsuttua esireflektiivistä kokemusta, vaikka se pyrkiikin keskittymään tietoisien käsitteelliseen, reflektiiviseen ajatteluun - se olettaa, että käsitysten taustalla on tiedostamattakin yksilön aiemmat kokemukset (Huusko ja Paloniemi 2006, 166). Tähän pohjaten voitaisiinkin kenties todeta, että siten myös suuremmin käsitteellistämätön kokemuksista kertominen, johon aiemmin tässä luvussa on viitattu fenomenologian tieteenfilosofian mukaisena aineistona, antaa arvokasta tietoa tutkittavien kokemus- ja käsitemaailmasta myös fenomenografiseen tarkasteluun.

Kootusti, tätä tutkimusta suuntaa konstrukttiivinen maailmankuva ja tarkemmin fenomenografinen tieteenfilosofia, mutta järjestelmällisempänä lähestymis- ja analyysitapana viitataan suurilta osin fenomenografiseen metodologiaan. Tarkoitus on siis selvittää opettajien käsitysten kirjoa kirjallisuuden merkityksistä, käyttötavoista sekä tukemisen mahdollisuuksista, pohjaten kuitenkin opettajien arkikokemuksiin pelkän abstraktion sijaan.

4.2 Aineistonkeruumenetelmä ja kohdejoukko

Tutkimuksen aineisto on kerätty alkuvuonna 2021 sähköisellä kyselylomakkeella opettajilta, jotka toimivat alakoulussa joko vieraiden kielten opettajana tai kieliä opettavana luokanopettajana ja joilla on kokemusta kirjallisuuden käytöstä kielenopetuksessa. Aineiston keruu tapahtui jakamalla sähköistä kyselylomaketta asiaan liittyvissä opettajien sosiaalisen median ryhmissä (Facebook-ryhmät ”Alakoulun kieltenopetus” sekä ”Varhennettu kielenopetus”) sillä oletettavasti näihin ryhmiin kuuluu juuri tutkimuskohteikseni sopivia henkilöitä.

Fenomenografiassa aineisto onkin yleisimmillään kirjalliseen muotoon saatettu tekstiaineisto, jonka pohjalla voi olla vaikkapa haastattelu tai kysely (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164). Virtasen (2011, 174) mukaan myös fenomenologisessa lähestymistavassa on tärkeää, että kysymykset ovat mahdollisimman avoimia ja antavat tutkittavalle mahdollisuuden tuoda esiin omia kokemuksiaan ja mielikuviaan. Tästä syystä olen pyrkinyt muodostamaan kysymykset siten, että ne antavat mahdollisuuden erilaisiin vastauksiin, kattaen kuitenkin kaikki tutkimuksellisen kiinnostukseni osa-alueet ja syventäen apukysymyksillä kuvailun monipuolistamiseksi.

Kyselylomake valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi osittain sen helppouden kautta, sillä vastaaja pystyy osallistumaan tutkimukseen valitsemana ajankohtana ja siten vastausten määrä voi olla suurempi kuin työläämmässä haastattelussa. Lisäksi nykyinen tilanne Covid-19-viruksen edelleen levitessä aiheuttaa haasteita haastattelutilanteiden järjestämiseen, joten sähköinen lomake oli myös turvallisuuden kannalta perusteltava. Toisaalta Virtasen (2011, 174) haastattelun haittapuolena voi olla tutkijan läsnäolon vaikutus vastauksiin, jolloin kyselylomake poistaa tämän haasteen. Kyselylomakkeen haittapuolia voivat puolestaan hänen mukaansa olla vastausten laatu ja se, ettei tutkija voi tarvittaessa kysyä jatkokysymyksiä (Virtanen 2011, 175). Tähän haasteeseen pyrin vastaamaan avoimilla kysymyksillä sekä sulkeisiin lisätyillä apukysymyksillä, joita vastaaja voi halutessaan käyttää hyödyksi.

Vastauksia kyselyyn tuli lopulta 15 kappaletta, joista yksi jätettiin pois yhden vastauksen tallennuttua kahteen kertaan, eli lopullinen vastausjoukko käsittää 14 vastausta. Ajattelen tämän olevan analyysin mielekkyyden kannalta kohtuullisen kattava ja oletettu määrä, sillä kyselyyn vastaaminen vaati spesifiä kiinnostusta kirjallisuuden käyttöön ja aiemman tutkimuksen perusteella kirjallisuuden käyttö kielenopetuksessa ei ole ollut kovinkaan yleistä (esim. Huhta & Leontjev 2019, 28; Burwitz-Melzer 2013, 55). Opetettavan kielen tai työnkuvan perusteella vastaajia ei ole rajattu, mutta ne kysyttiin taustatiedoissa kontekstin vuoksi. Lisäksi taustatiedoissa kysyttiin vastaajan koulutustausta (luokanopettaja, kielen opettaja, kielenopinnot sivuaineena ym.). Vastaajista kuusi kertoi toimivansa pääasiassa kielten opettajina, neljä pääosin kieltä opettavana luokanopettajana sekä neljä kieliluokan, CLIL-opetuksen (Content and Language Integrated Learning, kaksikielisen opetuksen menetelmä) tai ylipäättään kaksikielisen opetuksen opettajana. Nämä roolit menevät osittain myös limittäin, mutta antavat kuvaa erilaisista kielenopetuksen konteksteista, joita tässä tutkimuksessa esiintyy. Opetettavia kieliä joukossa olivat englanti (13 vastaajaa), ruotsi (3), saksa (2), espanja (1) sekä suomi toisena kielenä (1), ja opetettavia vuosiluokkia aina ensimmäisestä kuudenteen, painottuen kuitenkin toisen ja neljännen vuoden välille.

4.3 Aineiston sisällönanalyysi

Aineiston sisällönanalyysi noudattaa pitkälti fenomenografisen analyysin vaiheita, ja sen tuloksena on merkitysrakenne ilmiöstä. Fenomenografiset tutkimustulokset ovat luonteeltaan suhteellisia, kokemuksellisia, sisältöorientoituneita ja laadullisia kuvauksia yleensä kategorioiden

muodossa (Marton 1986, 33). Fenomenografinen analyysi etenee vaiheittain, ja merkitysyksiköiden etsimisen, ilmausten vertaamisen toisiinsa sekä abstraktin kategorioiden kuvaamisen kautta pyritään löytämään kuvauskategorioita, jotka selvittävät käsitysten eroja suhteessa ilmiöön (Huusko ja Paloniemi 2006, 166–167). Ilmiö rajataan ja tulkitaan lainauksilla kaikilta vastaajilta, mutta näitä lainauksia tulkitaan ja luokitellaan kontekstinsa perusteella (Marton 1986, 42). Seuraavaksi tutkijan mielenkiinto siirtyy yksilöistä lainausten muodostamaan merkitysmassaan, jolloin yksittäinen lainaus kuuluu tietyllä tapaa kahteen kontekstiin: yksilön vastaukseen, josta se on poimittu, sekä poimintojen merkitysjoukkoon, ja tulkinta liikkuu näiden tasojen välillä (Marton 1986, 43).

Aineistosta poimittiin siis tutkimuskysymys kerrallaan ilmaisut, jotka vastaavat kysymykseen jollain tavalla; ilmaisut jaettiin alustavasti ryhmiin samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien perusteella; ryhmiä työstettiin esimerkiksi vertaamalla eri ryhmien ilmaisuja vastausten sisäisiin ilmaisuihin (onko esimerkiksi yhden vastauksen sisällä ilmaisuja useasta eri kategoriasta vai painottuvatko ne vain osaan kategorioista); sekä vastausten sisältöä että kategorioiden sisältöä tiivistettiin eri sanoin ja näitä tiivistyksiä vertailtiin; lopuksi muodostuneita kategorioita asetettiin rakennekaavioon eri tavoin siten, että lopullinen tulos vastasi mahdollisimman osuvasti aineistosta tehtyjä huomioita.

Fenomenografian analyysivaiheessa vastaajan sanat voivat toisinaan kertoa merkityksen suoraan, mutta usein analyysissa täytyy käyttää myös tulkintaa suhteessa kontekstiin (Marton 1986, 42). On kuitenkin otettava huomioon, että tulkinta ja myös tutkimuskysymykset voivat muuttua vielä tutkimuksen aikana: Kiviniemen (2015) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimusongelmaa ei voi ilmaista täydellisesti heti alussa, vaan se tarkentuu tutkimuksen aikana (Kiviniemi 2015, 75). Tutkimuskysymykset sekä kunkin tutkimuksen osallistujajoukko vaikuttavat siihen, mihin tutkija kulloinkin kohdistaa mielenkiintoaan: tutkija pyrkii keskittymään selkeimpiin rakenteellisiin tekijöihin ihmisten ja ilmiön välillä, esimerkiksi jättäen huomioimatta seikat, joista kaikki tutkittavat ovat samaa mieltä ja keskittyen eroavaisuuksiin (ks. Marton 1986, 34). Kaikki vastaajista esimerkiksi mielsivät kirjallisuuden käytön jollain tapaa tärkeäksi tai merkitykselliseksi, jolloin erot merkityskäsityksissä olivat paljon mielenkiintoisempia tutkijalle.

Fenomenografia on aineistolähtöinen menetelmä, eikä teoriaa käytetä analyysin runkona, mutta tulkinnalliset kategoriat muotoutuvat keskustellen aiemman teorioiden kanssa; teoreettinen perehtyneisyys myös antaa suuntaa aineiston hankintaan, mutta ei sido teorian muodostusta analyysivaiheessa (Huusko ja Paloniemi 2006, 166). Salo (2015, 166) kritisoi kuitenkin laadullisen

analyysin menetelmien pinnallista käyttöä opinnäytetöissä huomauttaen, että pelkästään havaintojen lokerointi ei itsessään tuota tutkimustuloksia. Salo kritisoi lisäksi usein käytettyjä teesejä täysin aineistolähtöisestä analyysistä huomauttaen muun muassa tutkijan aiemmasta tiedosta ja aineiston rajallisuudesta, ja toisaalta teoriapohjaisuuden rajoituksista uusille oivalluksille (Salo 2015, 172). Salon (2015, 178) mukaan aineiston koodaamisen haasteita ovat muun muassa aineiston ainutkertaisuuden ja suhteisuuden ohittaminen, sen jähmettäminen ja joustamattomuus koodatessa. Koodaamisen rinnalle Salo ehdottaa teorian kanssa ajattelemista ja vuoropuhelua aineiston ja mahdollisten teorioiden välillä, tuottaen kuitenkin myös uutta (Salo 2015, 181–182). Hyvässä tutkimuksessa empiria, eli havainnot, ja teoria, eli käsitteellisyys, keskustelevat keskenään tutkijan tiedon ja reflektiotaitojen kautta (Helenius, Salonen-Hakomäki, Vilkkä, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 191–192).

4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksessa, myös opinnäytetöissä, on pyrittävä noudattamaan hyvän tieteellisen käytännön periaatteita, joita ovat muun muassa rehellisyys ja tarkkuus, eettisesti kestävät ja tutkimuskriteerien mukaiset toimintatavat, muiden työn asianmukainen huomiointi sekä suunnittelun, toteutuksen ja raportoinnin asianmukaisuus (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 24). Lisäksi hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu reilu henkilöstöhallinto ja avoimuus rahoituslähteistä (em.), jotka eivät niinkään ole ongelmina opinnäytetöissä: myös tämä työ on tehty yhteistyössä tiedekunnan osoittaman ohjaajan kanssa mutta aihevalintaan on vaikuttanut ainoastaan oma kiinnostukseni ja kokemus aiheen tarpeellisuudesta, mitä olen pyrkinyt tuomaan esille johdannossa. Rehelliseen ja läpinäkyvään raportointiin kuuluu lisäksi toisten ja itsen plagioimattomuus (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 24), mitä olen pyrkinyt välttämään huolellisella viittauksella sekä ensikäden lähteisiin tutustumalla. Esimerkiksi teoriaosuudessa osa tekstistä pohjautuu kandidaatintutkielmassa käyttämiini lähteisiin ja kysymyksiin, mutta niitä on tarkasteltu uudelleen tämän tutkielman tutkimusongelmien näkökulmasta.

Luotettavuutta parantaa avoimuus ja tarkkuus tutkimusprosessia kuvatessa, samoin kuin mahdollisten virheiden ja häiriötekijöiden selventäminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232). Tutkimusta rajoittavia tekijöitä, kuten tutkimuksen aikana vallinneen pandemiatilanteen vaikutusta aineistonkeruulle sekä kyselyn mahdollisesti väärinymmärrettyjä kysymyksiä olen pyrkinyt käsittelemään erityisesti pohdintaosiossa.

Tutkijan rehellisyyteen kuuluu myös tulosten ja tutkimusprosessin muuntelemattomuus raportoinnissa (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 26). Salon (2015, 183, 185) mukaan laadullisessa analyysissä aineistokatkelmien yksinkertaistava poimiminen ja tutkittavan kompleksisuuden ja epätäydellisyyden ohittaminen on ongelmallista, ja tutkijan tulisikin pyrkiä refleksiivisyyteen ja läpinäkyvyyteen perustellessaan valintoja. Tätä silmällä pitäen olen pyrkinyt avaamaan ajateluani tulosten esittelyn yhteydessä, jotta lukija voi tehdä informoituja päätelmiä niiden perusteltavuudesta. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa tutkijan omat lähtökohdat, joista on syytä olla avoin ja pitää reflektiivinen ote läpi tutkimuksen (ks. Virtanen 2011, 200). Tutkijan ei ole mahdollista olla täysin objektiivinen empiirisessä tutkimuksessa, mutta tiedostamalla omat käsityksensä sekä pyrkimällä avoimuuteen muille käsityksille tutkimus voi silti olla luotettavaa (Huusko ja Paloniemi 2006, 166).

Tutkimuksen eettisyyden lähtökohtana on osallistujien ihmisarvon kunnioittaminen sekä heille aiheutuvan haitan välttäminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 25). Eettisyys on tutkimuksessa huomioitu informoimalla tutkimuksen osallistujia tutkimuksen tarkoituksesta sekä heidän vastaustensa käytöstä (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) 2019, 8–9). Tutkimuksen saatekirje (Liite 1) ja kyselypohja (Liite 2) ovat saatavilla tämän tutkielman liitteissä. Tunnistettavia henkilötietoja tässä tutkielmassa ei kerätty, ja tutkimukseen vastaaminen on tapahtunut täysin nimettömästi. Lisäksi aineistonkeruun muoto sosiaalisen median kautta levitetyn osallistumispyynnön kautta varmistaa, että osallistuminen on ollut vapaaehtoista eikä vastauksia voida levitystavan puolesta yhdistää henkilötietoihin.

5 Tutkimuksen tulokset

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, miten opettajat käyttävät kirjallisuutta hyödyksi kielenopetuksessa ja miten he arvoivat ja tukevat luetun ja kuullun ymmärrystä. Tulokset jakaantuvat siten tutkimuskysymysten mukaan luonnollisesti kahteen osioon, kirjallisuuden käyttöön ja tekstin ymmärryksen tukemiseen, vaikka yhtymäkohtiakin näillä on. Vastauksista on fenomenografiaan pohjautuvan analyysitavan mukaisesti pyritty muodostamaan kategorioita, jotka kuvaavat opettajien käsitystä ilmiöstä.

Vastaukset eivät tietenkään solahda määriteltuihin lokeroihin saumattomasti, mutta rakenne kuvaa yleisellä tasolla tyypillisiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia vastauksista ilmenevien käsitysten välillä. Sama opettaja voi myös käyttää kirjallisuutta usealla eri tavalla riippuen esimerkiksi oppilaiden iästä: moni opettajista esimerkiksi kertoi käyttävänsä kuvakirjoja oppimateriaalina varhennetussa englanninopetuksessa, mutta vanhempien oppilasryhmien kanssa kirjoihin tutustuminen saattoi olla itsenäinen lisätehtävä. Lisäksi kategorisointi on myös vaatinut aineiston ilmaisujen tulkitsemista, jolloin tutkijan omat näkemykset ovat voineet vaikuttaa tulkintaan. Näin ollen kategorioihin valitut katkelmat vastauksista eivät aina edusta kyseisen vastauksen sisäistä, kokonaista näkemystä, tai ole täydellisiä esimerkkejä kategoriastaan.

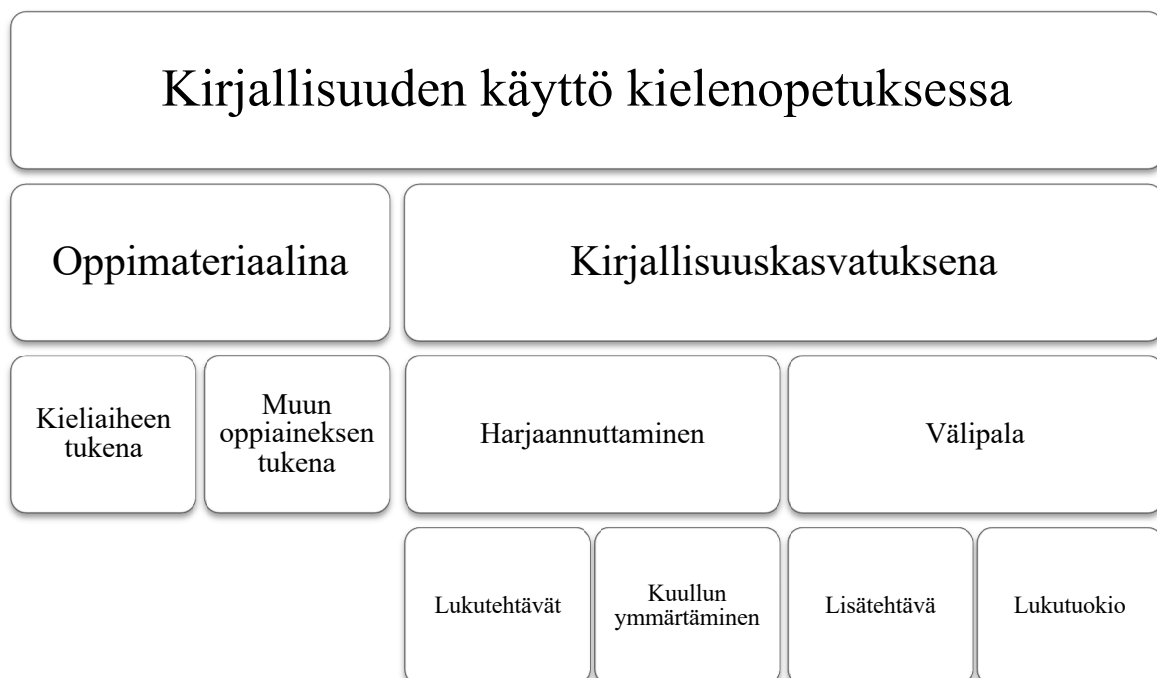
Sen sijaan pyrin katkelmia käyttäessäni perustelemaan, miten esimerkeiksi valitut katkelmat suhteutuvat muuhun vastausjoukkoon ja miksi ne kuvaavat sen käsityksiä. Katkelmissa yksilöintitunnuksina käytetään vastaajan ilmoittaman tämänhetkisen, pääasiallisen työroolin lyhennettä sekä roolien sisäistä numerointia siten, että pääosin luokanopettajina toimivilla opettajilla tunnus on LO, pääosin kielen aineenopettajilla tunnus on AO ja kieliluokan tai kaksikielisen opetuksen opettajilla tunnus on KI. Erilliset tunnukset ovat käytössä erityisesti siksi, että niiden tuoma vähäinenkin kontekstietieto helpottaa osassa vastauksista niiden tulkintaa.

5.1 Vieraskielisen kirjallisuuden käyttö ja sen merkitykset

Ensimmäisellä tutkimuskysymykselläni pyrin selvittämään, miten opettajat käyttävät kirjallisuutta hyödyksi alakoulun kielenopetuksessa. Kysymykseen sisältyi toisaalta kirjallisuuden käytön tavoitteiden selvittäminen mutta myös käytännön käyttötapojen kuvaaminen. Vastauksista poimittiin kaikki ilmaisut, jotka vastasivat jollain tapaa kysymykseen ”miten kirjallisuutta käytetään kielenopetuksessa hyödyksi”. Ilmaisuja vertaillen esille nousi kaksi käsitysten

ulottuvuutta: työstön määrä välipalasta tietoiseen työstämiseen sekä kirjojen merkitys aihesisällöistä kielisisältöihin. Lisäksi vastauksissa ymmärryksen rooli vaihtelee: osassa käsityksiä ymmärrys on keino saavuttaa välineellistä hyötyä kuten sanaston ja kieliopin oppimista tai oppiainesisältöjä, osassa ymmärrys on taito, jota kirjojen avulla harjoitellaan, osassa ymmärrys kirjallisuudesta nauttimisena on kirjallisuuden käytön itse tavoite. Lopulta kategoriat ryhmiteltiin kirjallisuuden käytön merkityksen käsitysten mukaan, sillä näin jaoteltaessa kullekin käyttötaparyhmälle oli löydettävissä omanlaisia tekijöitään, jotka erosivat jollain tapaa muista käyttötaparyhmistä (kuvio 1.).

Yläkategorioiksi muotoituivat kirjallisuuden oppimateriaalikäyttö, jossa kirjojen avulla opetetaan tunnin sisältöön liittyviä tietoja ja taitoja, sekä varsinaiseksi kirjallisuuskasvatukseksi mielletty käyttö. On kuitenkin hyvä huomata, että esimerkiksi Rättyä (2013, 36) sisällyttää oppikäytön kirjallisuuskasvatuksen käsitteeseen eikä tässä esitetty jako ole selkeä, teoreettinen kannotto kirjallisuuskasvatuksen määritelmään. Tässä oppimateriaalikäyttö on jaettu erilleen muusta kirjallisuuskasvatuksesta aineistosta tulkittavien erojen perusteella. Lisäksi on huomattava, että vaikka kategoriat sinänsä ovat toisistaan erillisiä ja rajattuja, sama opettaja voi käyttää useampaa tapaa jopa samalla oppitunnilla. Esitetyt havainnot aineistosta kuitenkin ovat tulkittavissa siten, että useimmiten yksi käsitys ja sen myötä käytötapa on hallitsevampi kuin muut.



Kuvio 1. Kirjallisuuden käytötavat merkityskäsitysten mukaan.

Kategorioiden välillä voi siis olla samankaltaisia *työtapoja*, kuten opettajan tai oppilaiden lukemista, lukustrategioiden opettelua tai tekstin läpikäyntiä, mutta näillä työtavoilla on erilaisia painotuksia kirjallisuuden merkityksen ja käytön tavoitteiden muodostamista *käyttötavoista* riippuen. Seuraavaksi käyttöryhmät esitellään kuvauskategorioina, alakategorioina sekä esimerkkeinä aineistosta.

5.1.1 Kirjallisuus oppimateriaalina

Eri tyyppisiä tekstejä ja helpottaa integrointia eri suuntiin (oppikirjat niin monotonisia ja puuduttavia) - - LO3

Aineiston mukaan opettajat käyttävät kirjallisuutta usein oppimateriaalina ja erilaisten oppisisältöjen tukena. Tämän käsityksen mukaisessa tavassa kirjallisuuden käytön ensisijainen tavoite on opettaa ja tukea aiheen, kuten sanaston ja kieliopin oppimista. Erityisesti alkuopetuksessa kirjat voivat toimia oppikirjan sijasta lähtöpisteenä erilaisille tehtäville ja aktiviteeteille. Tässä käyttötavassa kirjaa lukee usein opettaja ja kirjan lukemista seuraa usein runsaasti monipuolisia ja opeteltavaa asiaa toistavia aktiviteetteja. Lisäksi kirjallisuus voi tukea muuta oppisisältöä, kuten vieraalla kielellä annettavan opetuksen oppiainesistöjä tai luokalle muuten ajankohtaista teemaa.

Kirjallisuus kielellisen aiheen tukena

”Luen, kun on käyty läpi tietyn teeman sanoja tai virittäjänä uuteen teemaan.” AO5

Useat opettajat mainitsivat käyttävänsä kirjallisuutta joko aiheeseen virittäjänä tai kertaamaan käsitellyn aihepiirin sanastoa useimmiten niin, että opettaja lukee kirjaa ja oppilaat kuuntelevat tai toistavat. Kirjallisuuden käytössä tähän tarkoitukseen opettajat näkivät merkityksellisenä tarinallisuuden vetoavuuden ja opetellun sanaston merkityksellisen kontekstin sekä ymmärtämisestä johtuvat onnistumisen kokemukset. Toisinaan kirjallisesta tekstistä voi löytyä myös sopeva kieliopillinen aihe:

”Joskus kirjasta voi löytyä hyvä esimerkki, jota tarkastellaan (esim. Sanonta, fraasi, kielioppiasia tms.), tällöin toimii virittäjänä aiheeseen.” LO1

Osa erityisesti varhennettua englantia opettavista opettajista kertoi käyttävänsä kirjallisuutta oppikirjan korvaajana, kun usein pienten oppilaiden kanssa kielen oppikirjaa ei nähty tarpeellisenä. Tällöin opetus usein lähtee liikkeelle esimerkiksi kuvakirjan lukemisesta yhdessä:

”Opetin koko viime syksyn varhennettua englantia 2. luokkalaisille siten, että luimme aina kirjan ja teimme erilaisia harjoituksia kirjan sanastoon liittyen.” AO6

”Uuden aiheen virittelyyn esim musiikin, sanaston, kirjan ja filmin avulla. Aiheeseen 1-4 kirjaa, yleensä luen ensin itse, pätkiä oppilaan lukemana tehtävänä, josta tehtäviä. Lukuläksy kotona.” LO3

Erityisesti alkuopetuksen osalta kyselyn vastaukset tukivat aiempaa tutkimusta vieraskielisen kirjallisuuden hyödyntämisestä alakoulussa. Kolbin (2013, 33) mukaan tarinoiden ja kuvakirjojen käyttö alakoulun kielenopetuksessa perustuukin usein opettajajohtoiseihin satuhetkiin, joissa opettaja tukee ymmärrystä elein ja ilmein, ja tuokion jälkeen oppilaat työstävät kirjaan liittyviä tehtäviä.

Kirjan käsittelyssä kyselyyn vastanneet opettajat käyttivät hyväksi toistoa eri tavoin, esimerkiksi käyttäen samasta aiheesta kirjan lisäksi videoita, leikkejä ja pelejä; saman kirjan toistoa opettajan ja oppilaiden lukemana tai uudelleenkertontana; sekä keskustelua niin suomeksi kuin kohdekielelläkin. Äidinkielen käyttö auttaa oppilaita keskustelemaan kirjasta ja ymmärryksestään tavalla, joka ei välttämättä kohdekielellä ole mahdollista, mutta palaamalla kohdekielen ja tekstin pariin lukemisen, toiston ja keskustelun avulla oppilaiden ajatukset saavat myös kohdekieliset vastineet (ks. Mourão 2013, 74–78). Seuraava esimerkkikatkelma kuvaa yksityiskohteisesti kirjallisuuden hyödyntämistä kielentunneilla, ja tässä näkyvät selkeästi kategorialle tyypilliset piirteet koko ryhmän yhteisestä lukuhetkestä, luetun työstämisestä sekä jatkokäsittelystä.

”2.luokkalaiset vain kuuntelevat kirjojen lukua enkun tunneilla, sillä tässä vaiheessa harjoittelu keskittyy puhuttuun ja kuultuun kieleen. Luen sadun yleensä puolikkaalle tai koko luokalle joko tykin kautta (koko luokka) tai niin että oppilas tulevat lähelle ja näkevät kirjan (puolikas luokka) englanniksi samalla vähän näytellen ja eläytyen. Sitten keskustelemme kirjan läpi suomeksi, mutta emme käännä sanatarkasti vaan käymme vain pääpiirteittäin läpi. Sitten vielä keskustelemme englanniksi. Monesti kirja luetaan jokaisella enkun tunnilla ainakin lyhyesti (eka kerralla pidempi käsittely) ja oppilaat pääsevät myös itse kertomaan kirjaa tuki kuvien avulla, katsomme kirjasta tehtyjä videoita, pelaamme muistipelejä, väritämme kuvia jne.” LO4

Kirjallisuuden käyttöä opetusaiheen tukena yhdisti pitkälti oppilaiden ikä: suurin osa tätä käyttötapaa hyödyntävistä opettajista mainitsi käyttävänsä sitä enimmäkseen alkuopetuksessa. Kenties alkuopetuksen opetustavoitteiden joustavuuden, kirjallisuusmateriaalin saatavuuden tai toisaalta oppikirjojen vähäisen tarpeen vuoksi moni opettaja kertoi käyttävänsä kirjallisuutta aiheen tukena tai oppikirjan vaihtoehtona juuri nuorempien oppilaiden kanssa, kun taas vanhempien oppilaiden kanssa kirjallisuuden käyttö painottui itsenäisiin lisätehtäviin erillään varsinaisen opetuksen sisällöstä.

”Varhennetun kielen tunneilla ei ole oppikirjoja joten lastenkirjoista saadaan jotain ns valmista materiaalia.” AO2

”Haluaisin tulevaisuudessa kokeilla englannin opetusta ilman oppikirjoihin sitoutumista myös ylemmillä luokilla.” LO3

Vastausten perusteella voisi luonnehtia, että opettajat kokevat kuvakirjojen opetuskäytön luonnollisena alkuopetuksessa, mutta keinoja sen hyödyntämiseen samalla tavalla vanhempien oppilaiden kanssa koettiin olevan vähemmän. Mielenkiintoista olisi selvittää tarkemmin käsityksiä tämän huomion takana ja syitä siihen, miksi kirjallisuutta ei useinkaan käytetty samoin vanhempien oppilaiden kanssa. Aineisto antaa tähän kuitenkin osviittaa kertomalla miksi kirjojen käyttö sopi alkuopetuksen kielentunneille: vastaukset mainitsivat esimerkiksi alkuopetuksen luonnollisen oppikirjattomuuden, kirjojen helpon yhdistämisen eri teemoihin sekä lastenkirjojen kielellisen yksinkertaisuuden syiksi niiden käytölle.

Toisaalta myös vanhempien oppilaiden parissa kuvakirjojen käyttöä kielenopetuksessa on tutkittu aiemmin oppilaiden näkökulmasta. Neljäsluokkalaisten saksalaislasten kertoessa kuvakirjojen lukemista kielen oppitunneilla huomattiin, että vaikka kuvakirjat oli suunnattu nuoremmille lukijoille, ne olivat mielekkäitä kielellisen haasteen ja toisaalta kohtuullisen yksinkertaisuuden tuoman onnistumisen vuoksi (Kolb 2013, 42). Jatkossa selvitettävää voisi olla tähän viitaten esimerkiksi se, kokevatko opettajat tämän eron kiinnostuksen ja kielitaidon välillä olevan merkityksellisempi oppilaiden vanhetessa, vai onko haaste esimerkiksi opetussuunnitelman sisältöjen ja kirjojen yhdistämisessä.

Kirjallisuus muun oppiaineen tukena

Selvästi vähemmän, mutta kuitenkin aineistosta erottuvana kirjallisuutta voidaan käyttää myös tukemaan muuta kuin varsinaisesti kielitiedollista oppisisältöä. Erityisesti vieraalla kielellä annettavassa opetuksessa kirjallisuus tukee opettajien mukaan myös muita kuin kielten oppimäärän aiheita:

”Valitsen satuja jotka sopivat oppikirjan aiheisiin tai muuten luokan teemoihin. esim. hyvänä kaverina toimiminen.” KI2

”Lasten kirjoja, yleensä liittyy ympin aiheeseen. Virittäjä ja sisältö.” KI3

Kielitietoisuus ja muut aihesisällöt eivät ole täysin erotettavissa toisistaan, mutta kielitietoinen opetus ja kielisisällön opetus luokitellaan tässä kuitenkin eri kategorioiksi. Poimittujen esimerkkien konteksti kieliluokan tai kaksikielisen opetuksen piirissä sisältääkin yhtä aikaa monia tavoitteita. Esimerkiksi ympäristöopin tunnilla lastenkirjallisuudella on toisaalta tehtävä esitellä oppiaineen sanastoa ja toisaalta sisältöä, minkä lisäksi kaksikielisen opetuksen kontekstissa se toteuttaa myös laajemmin kielikasvatusta oletuksella, että oppilaat oppivat samalla kuuntelun taitoja. Siksi se sijoittuu lähelle kirjallisuuskasvatuksen kategorioita, mutta sen painotus oppimateriaalina tai sen tukena liittyy sen vahvasti myös oppimateriaaliryhmään.

5.1.2 Kirjallisuuskasvatus vieraalla kielellä

*”Pidän itse lukemisesta ja haluan kannustaa siihen
myös vieraalla kielellä.” AO1*

Burwitz-Melzerin (2013, 56) mukaan kirjallisuuden hyödyntämistä vieraan kielen tunneilla voisi parhaiten kuvata kirjallisuuskasvatuksen jatkumona, jossa oppilaat saavat mahdollisuuden kehittää lukijuuttaan kaikilla osaamillaan kielillä. Kirjallisuuskasvatuksen kategoriaan kuuluu toisaalta erilaisiin teksteihin tutustuminen ja kirjoista nauttiminen kuin myös vieraalla kielellä lukemisen ja tekstin kuuntelemisen harjoittelu. Siten tämä näkemys lähentelee myös äidinkielistä kirjallisuuskasvatusta, vieraan kielen erityispiirteet huomioon ottaen. Lukemisen tarkoitus voi näissä tavoissa olla nauttia tarinoista ja tutustua erilaisiin teksteihin tai oppia ymmärtämään kuultua ja luettua joko harjaantumisen tai harjoittelun kautta. Sanastoa ja kääntämistä käytetään

tarvittaessa ymmärtämisen tukena ja lukemisen jälkeen saatetaan tehdä joitakin tehtäviä, mutta kirjojen käytön tavoite ei varsinaisesti ole tietyn sanaston oppiminen.

Lukemisen ja ymmärtämisen harjaannuttaminen

Alderson ja kumppanit (2014, 76, 79) korostavat, kuinka erityisesti toisella ja vieraalla kielellä runsas, usein toistuva ja hiljalleen vaikeutuva tekstien lukeminen ovat tärkeässä roolissa peruslukutaidon ja ymmärryksen kehittämisessä, ja toisaalta kuinka lukemisen haasteissa oppilasta voidaan tukea strategioita harjoittelemalla. Lukemisen ja ymmärtämisen harjoitteluun ja harjaannuttamiseen liittyen aineiston vastauksissa on löydettävissä kaksi tapaa käyttää kirjallisuutta, joista molemmissa merkityksellistä on käsitys ymmärtämisen harjaantumisesta runsaan kielisyytteen sekä ohjatun luetun ja kuullun ymmärtämisen strategioiden opetteluna. Toisen niistä muodostavat opettajan antamat tehtävänannot lukudiplomisuorituksiin ja kirjaprojekteihin, jossa oppilas lukee itse ja tekee lukemastaan ymmärrykseen liittyviä tehtäviä:

”Kutoset lukevat jokainen keväällä englanninkielisen kirjan ja tekevät siihen liittyen jonkin lukudiplomitehtävän.” AO1

”Oppilaat saavat suorittaa omaan tahtiinsa lukudiplomeita, joissa on eritasoisia kirjoja ja tehtäviä.
-- Lisäksi oppilaat saavat tehdä lisätehtävinä erilaisia kirjaprojekteja.” AO4

Lukudiplomi onkin Suomessa vakiintunut, opettajien ja kirjastohenkilökunnan yhteistyönä syntynyt kirjallisuuskasvatuksen muoto, joka pyrkii lukuinnon ja lukemiseen sitoutumisen kautta harjaannuttamaan lukutaitoa ja toisaalta kirjallisuuden tuntemusta (Rättyä 2013, 38; Greef 2016, 8). Tämän vankan pohjan hyödyntäminen vieraalla kielellä tukee siten kielitaidon lisäksi lukijuuteen kasvamista oppilaan eri kielillä. Mielenkiintoista aineiston pohjalta nousevissa käyttötavoissa oli, että lukemisen harjaannuttaminen oppilaan itsenäisesti lukemisena korostui vanhempien oppilaiden kanssa, kun taas yhteisiä lukuhetkiä oli näiden oppilaiden kanssa selvästi vähemmän.

Toinen käyttötapa ymmärryksen harjaannuttamiseen on yhteiset lukutuokiot, joissa harjoitellaan kuullun ymmärtämistä opettelemalla ymmärryksen strategioita, kuten merkityksen päättelyä. Lukemisen ja tulkinnan välineiden tarjoaminen onkin Rättyän (2013, 35) mukaan lukukokemusten ja kirjallisuustiedon ohella yksi kirjallisuuskasvatuksen peruspilareista.

”Oppilaat ”kääntävät” kertovat mitä tapahtui, pieni osa kerrallaan. Jos teksti esillä, tule näyttämään sana, jonka ymmärrät, ympyröi kolme sanaa, joita et tiedä. Opetellaan ymmärtämistä, sanoja joissa on jotain tuttua.” KI4

Moni opettajista antoi esimerkin ymmärryksen strategioiden harjoittelusta, aina kuvien tai tutujen sanojen mukaan päättelystä yllä olevan esimerkin mukaiseen sanatason tarkasteluun. Merkittävää näissä käyttötavoissa on myös se, että vaikka ymmärryksen strategioita opetellaan eri tasoilla, tarkoituksena ei aineiston mukaan yleensä ole ymmärtää tekstiä sanasta sanaan vaan korostaen kokonaisuuden ymmärtämistä, merkitysten päättelyä sekä tietoista lähestymistapaa vieraskieliseen tekstiin.

Kirjallisuus välipalana

Yksi kirjallisuuskasvatuksen alle sijoittuva ryhmä muodostuu kirjallisuuden käytöstä välipalana esimerkiksi yhteisenä lukutuokiona, jossa pääpaino on lukukokemuksen tarjoamisessa, kirjallisuudesta nauttimisessa ja kokonaisen tekstin ymmärtämisessä:

”Kirja on yleensä välipala, lukutuokio. Tällöin kaikki ryhmässä osallistuvat kuunteluun.” LO1

”Joskus luen muuten vaan 2.-4. -luokkalaisille.” AO1

Tällöin lukemista ei erityisemmin perusteltu tietyillä tavoitteilla tai menetelmillä. Erityisesti isompien oppilaiden kanssa usein mainittu käytötapa oli myös kirjojen saatavuus oppilaan omaan tutkailuun, kun sopiva hetki löytyy, sekä vapaa-ajalla lukemiseen:

”3.-4. luokkalaiset saavat lukea itse luokasta löytyviä englanninkielisiä kirjoja, jos jää sopivasti aikaa.” AO5

”Isommat oppilaat saavat itse lainata kirjoja meidän kieltenopejen pyörittämästä koulumme kielten kirjastosta.” AO4

Tämän käytötavan ytimenä voidaan pitää lukukokemuksen tarjoamista, joka on merkittävä osa kirjallisuuskasvatusta (Rättyä 2013, 35). Myös tässä ryhmässä opettajat lukivat useimmiten itse nuoremmille oppilaille, ja jo lukemaan oppineiden, vanhempien oppilaiden kanssa kirjallisuuden hyödyntäminen liittyi useimmiten oppilaan omaan lukemiseen yhteisten hetkien sijasta. Tekstiä saatetaan tässä ryhmässä työstää esimerkiksi tukien ymmärrystä suomentaen yhteistä tekstiä pääpiirteittäin tai teettämällä itsenäisesti luetusta ymmärrystehtäviä, mutta jatko-työstäminen ja esimerkiksi sanaston harjoittelemine on tässä tavassa hyvin vähäistä. Sen

sijaan kirjallisuus nähdään arvokkaana jo itsessään, ja opettajat kokivat sen merkityksellisyyden pitkälti samalla tavoin kuin oppimateriaalikäyttöä tai suurempia tehtävänantoja hyödyntävät opettajat.

5.1.3 Kirjallisuuden käytön hyötyjä

”Oppilaat olivat innostuneita, oppivat hienosti lausumaan kokonaisia lauseita ja sanat jäivät paljon paremmin mieleen kuin aikaisemmin.” AO6

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen viittaus kirjallisuuden käyttämiseen ”hyödyksi” vaatii selvityksen siitä, mitä nämä koetut hyödyt ovat. Toisaalta osa hyötynäkemyksistä on sisältynyt vastauksiin käytöstä ja käyttötarkoituksesta, mutta samoja hyötyjä saattoivat mainita opettajat, joiden käyttötavat olivat päinvastaisia toisiinsa nähden. Siksi hyötyjen esitleminen erikseen on perusteltua, ja vastauksista hyödyt voidaan jakaa seitsemään eri teemaan (Kuvio 2.)



Kuvio 2. Kirjallisuuden käytön hyötyjä oppilaille, kielenopettajien käsitysten mukaan.

Opettajien käsityksissä kirjallisuuden käytön hyödyistä ja merkityksistä toistui erityisesti kirjojen ja tarinoiden mielekkyys oppilaille. Moni opettaja korosti niiden motivoivaa merkitystä sekä nuortenkin oppilaiden onnistumisen kokemuksia kokonaisen tekstin ymmärtämisestä:

”Lapset rakastavat satuja ja ilahtuvat huomatessaan ymmärtävänsä myös englanninkielisiä satuja. Monesti monelle jää lauserakenteet ja sanatkin helpommin päähän kun ne tulevat sadun muodossa.” LO4

Lisäksi opettajat mainitsivat lukemisen rauhoittavan ryhmää ja merkityksellisen kontekstin helpottavan myös kielisisällön oppimista. Kaksi muuta merkittävää hyötyä olivatkin kirjojen tarjoama merkityksellinen kieli sekä sen kautta oppiminen.

”Varsinkin varhennetussa pidän tärkeänä, että lapsi kuulee kieltä mahdollisimman monessa eri muodossa. On myös mukava huomata, miten lukeminen rauhoittaa viikonkin ryhmän ja oppilaat kokevat onnistumisen elämyksiä, kun ymmärtävät vieraskielistä kirjaa.” AO5

”Valtavasti hyötyjä! Sanasto karttuu, rakenteiden ymmärrys kehittyy, luetunymmärtäminen kehittyy huomattavasti, oppilaat näkevät erilaisia kirjoitustyyliä/konteksteja... syitä on lukuisia!” AO4

Kirjojen käytön todettiin tutustuttavan oppilaita kohdekieliseen kulttuuriin ja kirjallisuuteen, ja moni opettajista kertoikin käyttävänsä lähinnä kohdekieltä käyttävissä maissa tunnettuja kirjoja. Opettajat mainitsivat toisaalta lastenkulttuurille tyypillisiä teemoja lapsille sopivien aiheiden muodossa ja toisaalta kohdemaahan tutustumiseen liittyviä merkityksiä.

”Mielestäni kirjoissa käsitellään ajankohtaisia aiheita lapsilähtöisesti ja kuvitukset ovat mielenkiintoisia. Oppilaille tarttuu myös aina joku sana.” KI2

”Pääsimme myös korona-aikana matkustamaan Lontooseen ihan oman oppitunnin puitteissa, kun käytimme vähän mielikuvitusta ja google mapsin street view -toimintoa.” AO6

Luonnollisesti myös luetun ja kuullun ymmärtämisen taitojen koettiin kehittyvän kirjallisuuden käytön myötä. Tähän opettajat lukivat myös ymmärtämisen strategioiden kehittymisen sekä epävarmuuden sietämisen, sillä aina tarkoituksena ei ollut ymmärtää tekstiä sanasta sanaan, vaan kokonaisena tekstinä. Myös tässä on kuultavissa ero perinteiseen oppikirjamalliin, jossa laajoilla sanastoilla ja käännöstehtävillä on enemmän merkitystä.

”Oppilaat oppivat tunnistamaan ja kuuntelemaan vierasta kieltä. He oppivat myös löytämään tuttuja sanoja tekstin joukosta, kaikki kaikki sanat eivät ole tuttuja.” KI2

”Huomataan, että ymmärretään pääasia vaikka kaikkea ei ymmärretä. Opitaan sietämään epävarmuutta.” KI4

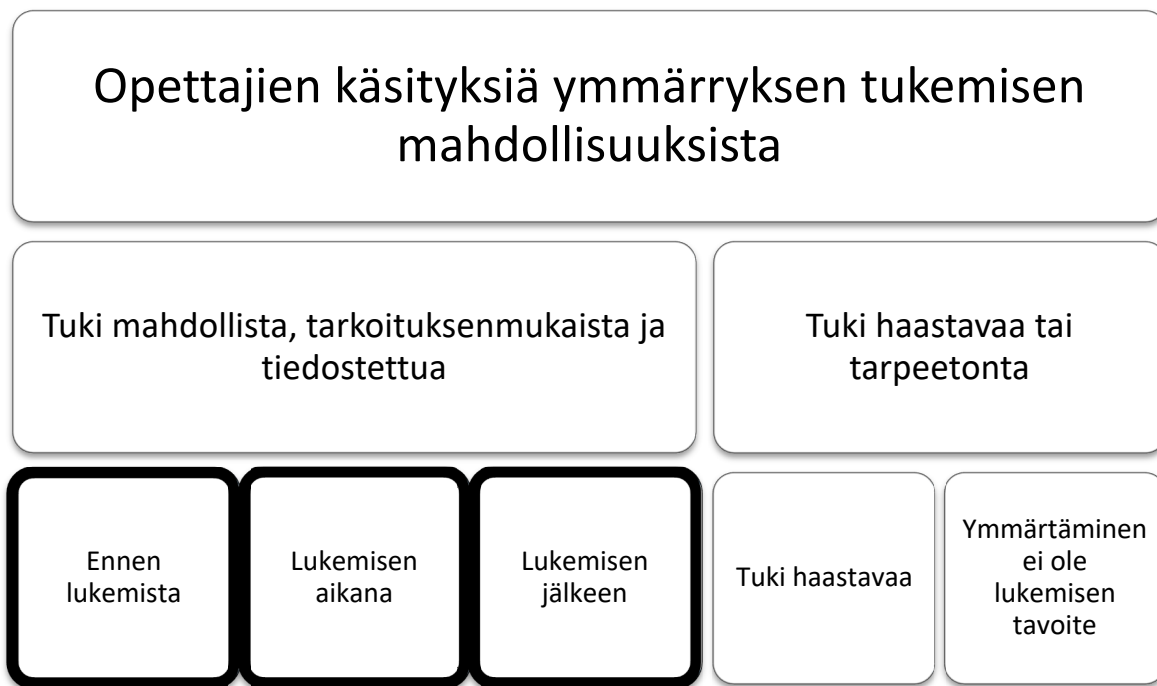
Opettajien käsitykset heijastelevat suurilta osin muun muassa Blandin (2013a, 1–3) näkemystä kirjallisuuden kielenopetuskäytön hyödyistä erityisesti motivaation ja tekstitaitojen osalta. Lisäksi kirjallisuuden ja kulttuurintuntemuksen voisi tässä yhteydessä yhdistää kulttuurintuntemukseksi, sillä myös tietyissä kulttuurissa tunnetut kirjailijat ja kirjat ovat osa kulttuuria, vaikka ne eivät kuvaisi esimerkiksi kohdekielisten maiden arkea.

5.2 Ymmärryksen tukeminen ja varmistaminen

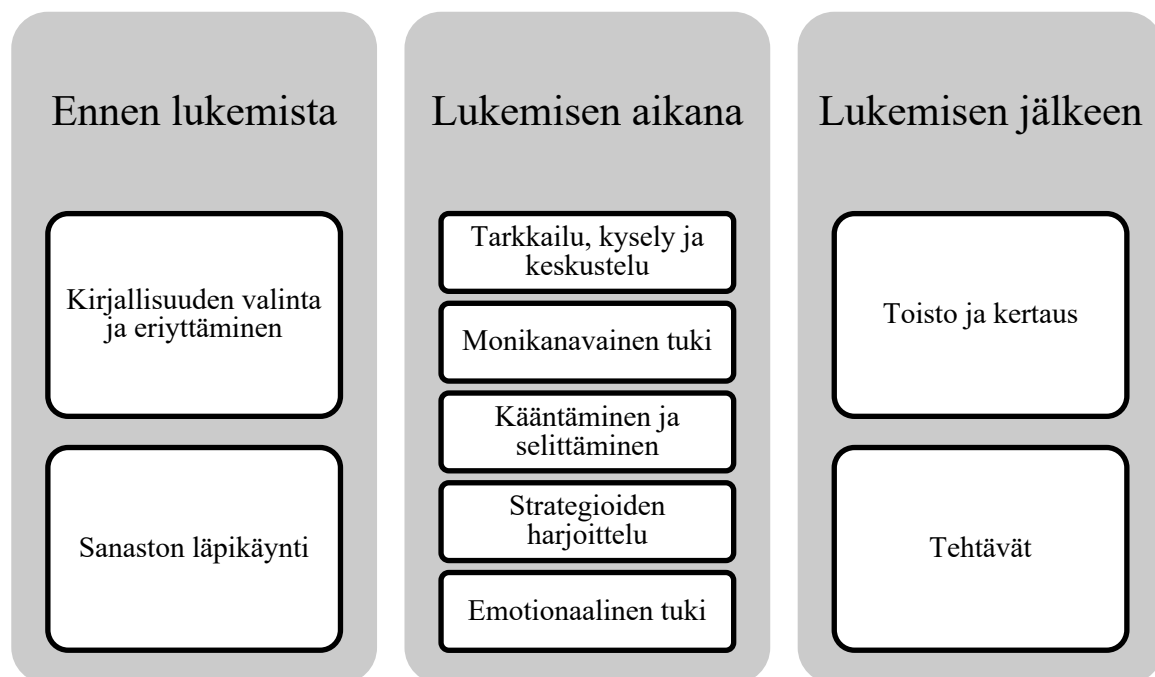
Toinen tutkimuskysymys pyrki selvittämään, miten opettajat tukevat luetun ja kuullun ymmärtämistä kirjojen käytön yhteydessä. Tutkimuksen taustaoletuksena onkin siis ollut ajatus siitä, että luetun ja kuullun ymmärtäminen on kirjallisuuden hyödyntämisessä tärkeää. Osa vastaajista kuitenkin huomautti, ettei kaikissa käyttötavoissa tarkkaa ymmärtämistä tarvitsekaan seurata, vaan tekstillä voi olla jokin muu tarkoitus.

”En läheskään aina varmista tarkkaa ymmärtämistä. En ajattele, että ymmärtäminen 100% olisi tässä aina tärkeääkään. Altistuminen merkitykselliselle kielelle ja kielen oppimisen strategioiden oppiminen on tässä tärkeämpää. Joidenkin kirjojen kohdalla, jos haluan oppilaiden varmasti ymmärtävän, käymme toki aika ajoin läpi joitain avainsanoja, jopa etukäteen. ” KI1

Tämän näkemyksen huomioon ottaen käsitykset tuesta jaettiin ensin sen ”kyllä-ei”-akselille perusteineen (kuvio 3.), ja seuraavaksi eritellään tarkemmin ymmärryksen varmistamisen ja tukemisen keinoja silloin, kun niiden käyttö on perusteltua. Lisäksi osa opettajista koki, ettei juurikaan voi tukea tai vaikkapa eriyttää lukemista, joten haasteita käsitellään omassa osuudessaan. Aineistossa tukemisen ja varmistuksen keinot jakaantuivat kohtuullisen selkeästi niiden käyttöajankohdan perusteella erilaisiin ryhmiin, minkä vuoksi yläkategoriat suhteutuvat lukemiseen aika-akselilla (kuvio 4.). Kaikkia keinoja ei välttämättä kuitenkaan käytetä jokaisen lukemiskerran yhteydessä, vaan myös esimerkiksi luvussa 5.1 esiteltyt kirjallisuuden käyttötavat sekä käytön tavoitteet määrittävät osaltaan, millaisia tukikeinoja tai arvioinnin keinoja on milloinkin käytössä.



Kuvio 3. Opettajien käsityksiä ymmärryksen tukemisen mahdollisuuksista kirjallisuuden käytössä.



Kuvio 4. Vieraskielisen kirjallisuuden ymmärryksen tukemisen ja varmistamisen keinoja opettajien mukaan.

5.2.1 Ennen lukemista tapahtuva ymmärryksen varmistus ja tuki

Jo ennen lukemisen aloittamista opettaja voi tukea oppilaan ymmärrystä. Kirjallisuuden valinta on tällainen, erityisesti vieraalla kielellä lukiessa tärkeä tukemisen muoto. Kirjallisuuden tulee olla sopivan tasoista: helppolukuista ja onnistumisen kokemuksia tuovaa, mutta tarjoten myös erilaisia rakenteita ja kiinnostavia teemoja (Kokkola 2002, 239; Reichl 2013, 112). Lisäksi esimerkiksi sivujen ja tekstin määrällä, kuvituksella, kielellisellä sisällöllä sekä juonen seurattavuudella on merkitystä (Sell 2002, 296). Aineistossa korostui opettajien tapa valita kielisisällöltään mieluummin helppoa kuin liian haastavaa tekstiä onnistumisen kokemuksiin viitaten, tai samasta syystä opetuksen alkuvaiheessa ennestään tuttuja tekstejä:

”Kirjallisuuden pitää olla oppilaalle sopivan tasoista, mieluummin helppoa kuin liian vaikeaa (turhautuminen iskee muutoin). Kun motivaatio on kunnossa, niin oppilas yleensä innostuu tutkimaan ja selvittämään lukemaansa.” LO1

”Satu voi olla alussa esim tuttu, jonka lapset tietää suomeksi ja se otetaan englanniksi. Tai sanastoilta helppo.” LO3

Toisaalta opettajat olivat myös valmiita eriyttämään tekstejä sekä tehtäviä ylöspäin niille, joille yhteinen teksti ei välttämättä tarjoa samanlaista haastetta kuin muille:

”Samasta perusaiheesta myös vaikeampaa lukemista ja haastavampia tehtäviä” LO3

Eisenmannin (2013, 175) mukaan tehtävänantojen yksilöllistäminen myös silloin, kun teksti on yhteinen, tai toisaalta vaihtoehtoisen lukumateriaalin tarjoaminen ovatkin hyviä keinoja ottaa huomioon heterogeeniset oppilasryhmät kirjallisuutta hyödynnettäessä.

Sanaston läpikäyminen on toinen aineistosta noussut tukimuoto, jota moni opettajista mainitsi käyttävänsä ennen lukemista tai sen aikana, joko kaikille yhteisesti tai eriyttävänä tukena.

”Joidenkin kirjojen kohdalla, jos haluan oppilaiden varmasti ymmärtävän, käymme toki aika ajoin läpi joitain avainsanoja, jopa etukäteen.” KI1

”Luen koko ryhmälle, raivaan ensin sanastoa kuvien tai kirjoitettujen sanojen kautta.” KI4

Sanaston tai ydinsanojen läpikäynti oli aineiston perusteella monikanavaista: opettajat kertoivat esimerkiksi käyvänsä sanoja läpi tukikuvien avulla, kuvaa ja tekstiä yhdistävillä kuvasanastoilla tai näkyville kirjoitettujen sanojen avulla. Erityisesti ennakoon läpikäydyt sanat antavat oppilaille eväitä ymmärrykseen lukemisen aikana ja auttavat ennakoimaan tekstin sisältöä (ks. Sell 2002, 302–303). Varsinkin vähäisen kielitaidon omaavilla vieraan kielen oppilailla sanaston

läpikäynti tai esillä olo antaa siis merkittävän tuen ymmärrykselle, ja toisaalta oppimateriaalin käytössä kohdistaa huomiota opeteltavaan asiaan.

5.2.2 Lukemisen aikana tapahtuva ymmärryksen varmistus ja tuki

Opettajat tukivat ja arvioivat oppilaiden ymmärrystä lukemisen aikana eri tavoin, ja tukemisen ja varmistamisen keinoja nousi tässä ryhmässä esille eniten. Tämän ryhmän vastauksissa korostui erityisesti opetustilanne, jossa opettaja lukee kirjaa oppilaille. Erityisesti yhteisen tekstin lukemisen aikana opettaja voi esimerkiksi varmistaa ymmärrystä kyselemällä tai reaktioita tarkkailemalla (vrt. Krashen 1982, 65).

”Kyselen paljon kirjaan liittyen ja lukiessani varmistan keskusteluilla, että kaikki ovat kärryillä.”
AO4

”Joskus tehtävänä on tunnistaa tietyn aihepiirin sanoja ja viitata tms niiden kohdalla jolloin näkyy ketkä ymmärtävät. Toisinaan ei ole edes tarkoitus ymmärtää kaikkia sanoja vaan tekstillä on muu tarkoitus” AO2

Lisäksi aiemmassa tutkimuksessa opettajat ovat kertoneet havainnoivansa lasten ymmärrystä esimerkiksi piirrostehtävillä sadusta, tai yhteisellä keskustelulla (Mård 1996, 41). Keskustelu korostui myös tämän tutkielman aineistossa, sekä koko ryhmän yhteisenä keskusteluna kirjasta että myös pienten ryhmien keskusteluina luetusta. Tämä keskustelun muoto voisi osaltaan tukea ymmärryksen tarkistamisen lisäksi myös Eisenmannin (2013, 175) ajatusta vapaan lukemisen eriyttämisestä lukupiirimuotoisen työstön avulla, jolloin samassakin ryhmässä työskentelevät oppilaat voivat osallistua oman tasonsa mukaisesti ja oppia toisiltaan.

Lähes kaikki opettajat mainitsivat käyttävänsä jotakin monikanavaisen tuen muotoa. Suomela, Alanen ja Mäntylä (2006, 99–101) korostavat erityisesti vierasta kieltä käyttäessä sitä tukevien eleiden, ilmeiden ja muut sanattoman viestinnän keinojen käyttöä ymmärryksen tukemiseksi, esimerkiksi eläytyen ja osoittaen tekstiä tukevia kuvia. Tämä näkyi myös opettajien kertoessa ymmärryksen tukikeinoissa lukiessa tekstiä oppilaille:

”Näytän kirjan kuvat samalla kun luen.” LO2

”Ilmeillä ja eleillä. Kuvia osoittelemalla. Eläytyminen on tärkeää.” AO5

Opettajat korostivat tukevansa itse lukemaansa tekstiä erityisesti käyttämällä kirjallisuutta, jossa kuvitus tukee tekstiä sekä aktiivisesti viitaten kuviin sekä eläytyen itse lukemiseen ilmein,

elein ja äänenpainoin. Opettajat käyttivät myös apukuvia kirjan kuvituksen lisäksi. Osa opettajista nosti nimenomaan kuvituksen ensisijaisen tärkeään rooliin kirjallisuuden valinnassa sen suuren tukemispotentiaalin takia:

”Minulla on monesti apukuvat (henkilöt, tapahtumat tms) apuna ja luen lähes pelkästään kirjoja, jossa kuvitus tukee hyvin vähäistä tekstiä.” LO4

”Hyviä kokemuksia, jos kirja on hyvin kuvitettu. Oppilaat jaksavat katsoa kuvia ja ymmärtävät niiden kautta mitä tapahtuu, vaikka eivät ymmärrä kaikkea tekstistä.” KI2

Oppilaan itse lukiessa kuvituksen tai muun monikanavaisen tuen roolista vastauksissa ei suoraan mainittu, kenties kysymyksen muotoilusta johtuen (”miten *sinä opettajana* koet voitavasi tukea”), mutta oletettavasti kuvitettu kirja voi tukea ymmärrystä myös ilman sen eksplisiittistä, opettajajohtoista hyödyntämistä. Tätä tukee myös ylle poimittu kokemus siitä, kuinka ”oppilaat jaksavat katsoa kuvia ja ymmärtävät niiden kautta”, vaikka kyseessä onkin opettajan esittämä oletus oppilaan ymmärtämisestä. Tässä tutkielmassa oppilaiden omia kokemuksia ei kuitenkaan tutkittu, mutta esimerkiksi Kolbin (2013, 36–38) mukaan neljäsluokkalaiset kertoivat käyttäneensä muun muassa kuvia, äänikirjaversiota sekä kontekstin perusteella päättelyä apuna vieraskielisten kuvakirjojen päättelyssä, antaen ymmärtää, että monikanavainen tuki auttaa myös itsenäisesti luetun ymmärtämisessä.

Vieraskielisen tekstin kääntäminen, pääpiirteiden selittäminen tai toisin sanoin kertominen oli vähintään tarvittaessa käytettävä tukikeino monen opettajan vastauksessa. Aineistossa korostuu, että vaikka tukikeinona käytettäisiin tekstin suomentamista, se kohdistuu yleensä joko pääpiirteisiin tai ydinsanoihin sanasta sanaan kääntämisen sijasta.

”Oppilaat ”kääntävät” kertovat mitä tapahtui, pieni osa kerrallaan.” KI4

Toisaalta myös kohdekielellä toisin sanoin selittäminen voi olla ymmärrystä tukeva keino, jossa äidinkielelle kääntämistä ei tarvita lainkaan:

”Tehostan lukemista eleillä ja joskus selittämällä asiaa enkuksi toisin sanoin.” LO2

Vieraskielisen opetuksen kirjallisuudessa kääntämistä on toisinaan kritisoitu sen vuoksi, että se asettaa opettajan valta-asemaan päättämällä mitä oppilas ymmärtää tai ei ymmärrä eikä se anna aikaa prosessoinnille (esim. Mård 1996, 41–42). Opettajien vastauksissa kääntämisen tarveharkintaisuutta sekä pääpiirteittäin suomeksi uudelleen kertomista korostettiin täydellisten kään-

nösten sijasta, eikä kaikkien opettajien kirjallisuuden käyttö pohjaudukaan vieraskielisen opetuksen mukaisiin ajatuksiin kielisyytteen omaksumisesta. Aineistosta voidaan siten päätellä, että tekstin kääntämistä käytetään silloin, kun se on pedagogisesti perusteltua, esimerkiksi siten, että teksti käännetään pääpiirteittäin yhdessä ryhmänä ymmärtämisen varmistamiseksi, jonka jälkeen palataan alkuperäiseen tekstiin ja palautetaan mieleen kohdekieliset ilmaisut.

Osa opettajista käytti kääntämisen lisäksi tai sen sijasta tietoista ymmärtämisen strategioiden harjoittelua:

”2. luokkalaisten kanssa kävimme aina tarinaa pieni pätkä kerrallaan läpi suomentaen. Poimimme tekstistä tuttuja sanoja, pohdimme kuvien ja tuttujen sanojen perusteella mitä tarinassa mahtaa tapahtua” AO6

”Jos teksti esillä, tule näyttämään sana, jonka ymmärrät, ympyröi kolme sanaa, joita et tiedä. Opetellaan ymmärtämistä, sanoja joissa on jotain tuttua.” KI4

Lukemisen ja oppimisen strategioiden tietoisin harjoittelun on todettu olevan positiivisia vaikutuksia luetun ymmärtämiseen CLIL-opetuksen puitteissa, strategiaopetuksen kehittäessä lukemisen metakognitiivisia taitoja ja parantaen luetun ymmärtämistä niin lyhyellä kuin pitkällä aikavälillä (Ruiz de Zarobe, Y. & Zenotz, V. 2018, 319, 328). Samaa kertoivat erityisesti vastaajat, jotka kertoivat opettavansa kieliluokkaa, kaksikielistä opetusta tai CLIL-opetusta. Strategioiden harjoittelu saattoi vastauksissa tarkoittaa yllä olevien esimerkkien kaltaisia konkreettisia keinoja tukea ymmärrystä, mutta myös implisiittistä kirjallisuuden käytön tarkoitusta:

”Kuvien tulkinta ja merkityksen päättely on yksi strategia, jota tällä opettelemme.” KI1

Tällöin strategioiden harjoittelu ei välttämättä ollut oppilaille tarkoin avattua, vaan runsaan toiston ja työstön avulla teksteistä opittiin pikkuhiljaa päättämään merkityksiä.

Materiaalin, tehtävien ja taitojen tuen lisäksi myös emotionaalinen tuki voi vaikuttaa oppilaan ymmärryksen kehitykseen. Motivaation tukeminen ja turhautumisen vähentäminen ovat oikea-aikaisen tukemisen keinoja, joilla pyritään ylläpitämään oppilaan huomiota tehtävään (Hakamäki 2005, 219, 255). Yksi opettajista nosti tämän emotionaalisen tukemisen yhdeksi mahdollisuudeksi tukea oppilaan luetun ja kuullun ymmärtämistä:

”Rohkaisemalla ja kannustamalla” AO3

Emotionaalinen tuki, positiivisen ilmapiirin sekä opettaja-oppilassuhteiden luominen ovatkin tärkeitä osia motivoivassa opetuksessa (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen & Ullakon-oja 2014, 164–165). Vaikka tähän teemaan kuuluvia keinoja nosti esille vain yksi vastaajista, luultavasti moni opettajista rohkaisee ja kannustaa sitä kummemmin ajattelematta. Sama pätee ylipäätään moneen tukimuotoon: kun opettaja pyrkii oppijälähtöiseen ja ymmärrettävään opetukseen, opettaja käyttää usein oppilaan tarvitsemia tukimuotoja automaattisesti (vrt. Krashen 1982, 64–65).

5.2.3 Lukemisen jälkeen tapahtuva ymmärryksen varmistus ja tuki

Lukemisen jälkeen tapahtuvasta tuesta ja ymmärryksen varmistamisesta esiin nousivat lukemisen toisto ja saman aihealueen kertaus eri tavoin erityisesti silloin, kun kirjaa on luettu yhdessä kielisisällön oppimiseksi, sekä erityisesti itsenäisesti luettuun kirjallisuuteen tehdyt tehtävät, jotka antavat opettajalle tietoa oppilaan lukemisesta ja toisaalta auttavat oppilasta työstämään luettua.

Erityisesti alkuopetuksessa sekä kielisisällön oppimiseen käytetyssä lastenkirjallisuudessa sekä luetun että sen aihepiirin toisto eri kanavissa ja muodoissa korostui tukikeinojen kysymyksessä. Opettajat esimerkiksi kertasivat tarinaa yhdessä ryhmän kanssa uudelleenkeronnan keinoin, toistivat tarinaa muussa muodossa (kuten video tai äidinkielen käännös) ja keskustellen, tai toistivat opeteltavaa aihepiiriä kirjan jälkeen uusin kirjoin, leikein, pelein, lauluin ja harjoituksin.

”tarinan kertausta kuvasanakorttien kanssa, joskus myös katsotaan kirjaan liittyvä filmi tai luen myöhemmin saman kirjan suomenkielisen version äidinkielen tunnilla.” LO2

”Sama aihe ja sanat toistuu lauluissa, eri kirjoissa ja tehtävissä.” LO3

Toistoa käsitellään myös aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa aiheesta. Burwitz-Melzerin (2013, 63) mukaan kirjallisuuden toistava ja keskittyvä lukeminen ja käsittely sekä kirjasta johdetut harjoitukset auttavat kielitaidon kehittämisessä. Lisäksi toiston avulla tekstin ymmärtämiselle ja prosessoinnille annetaan aikaa. Pyytämällä oppilaita kertomaan tarinaa uudelleen opettaja myös tarkistaa ja saa tietoa oppilaiden ymmärryksen tasosta, jolloin opettaja voi kiinnittää huomiota ja suunnata toimintaa tarvittavaan suuntaan (ks. Hakamäki 2005, 230, 238).

Moni opettaja kertoi käyttävänsä tehtäviä erityisesti oppilaan itse lukiessa, toisaalta antamaan opettajalle tietoa ymmärryksestä ja toisaalta antamaan oppilaille välineitä tutkia luettua:

”Itse luettuun voi tehdä esim. Tehtäväpohjan vaikkapa Pedanetiin (antaa oppilaalle vastaukset kuinka monta meni oikein tms.) -- Kun motivaatio on kunnossa, niin oppilas yleensä innostuu tutkimaan ja selvittämään lukemaansa. Esim. Aukkosuomennostehtävät ovat hyviä ja yleensä inspiroivat oppilaita.” LO1

Kuten Alderson ja kumppanit (2014, 72) huomauttavat, vastaukset luetun ymmärtämisen tehtävään eivät kuitenkaan suoraan kerro oppilaan lukemisen sisäisistä prosesseista - luetun prosessointi ja toisaalta tehtävään vaadittava ymmärrys ovat hieman eri asioita ja molemmat vaikeasti mitattavissa. Tästä huolimatta ne tukevat tekstin tiedostavaa lukemista ja antavat sekä opettajalle että oppilaalle itselleen palautetta luetun ymmärtämisestä: Sellin (2002, 304) tehtävissä kyse onkin ajatusten koonnista ja oppimisen refleктоimisesta ja tehtävä voi käsittää niin kieleen kuin sisältöönkin liittyviä kysymyksiä, tiedonhakua ja lukijakokemuksen käsittelyä. Näitä tehtävien eri muotoja tullee käsiteltyä myös monen opettajan käyttämissä lukudiplomi- ja kirjabrojektityöskentelyssä, vaikka näihin liittyvistä tehtävistä opettajat eivät erikseen maininneetkaan.

5.2.4 Kirjallisuuden käytön ja tukemisen haasteita

Tutkimuskysymykset opettajien käsityksistä kirjallisuuden käytöstä ja tukemisesta sisältävät myös kääntöpuolen: millaiset tilanteet estävät tai haastavat kirjallisuuden käyttöä tai tukemista? Osa opettajista nosti vastauksissaan esille sen, että aina ymmärtämisen tukeminen tai lukemisen eriyttäminen ei ole helppoa, tarpeellista tai mahdollista, ja toisaalta esimerkiksi jo lähtökohtaisesti kirjallisuuden saatavuus oli vastausten perusteella usein opettajan harrastuneisuuden varassa.

Eriyttämisen osalta kaikki opettajat eivät nähneet sitä tarpeelliseksi, mutta myös opetuksen olosuhteisiin vedottiin haasteina:

”En ole eriyttänyt. Haastavaa pienten kanssa, kun koko luokka paikalla.” KI4

Erityisesti pienten oppilaiden ja suurien oppilasryhmien koettiin siis olevan esteinä eriyttämiselle, minkä voi hyvin ymmärtää huomioiden, että useimmiten nuorempien oppilaiden kanssa opettajat käyttivät yhteisiä tekstejä ja satutuokioita kirjallisuuden pääasiallisena käyttötapana. Tätä huomiota tukevat myös Kolb (2013, 33) ja Eisenmann (2013, 173), jotka päätyivät myös toteamaan, että usein alakoulun kielenopetuksessa heterogeeniset oppilasjoukot useimmiten käyttivät samaa tekstiä opettajan lukemana, jolloin eriyttäminen on haasteellista, joskaan ei

mahdotonta. Myös Alderson ja kumppanit (2014, 206–209) huomasivat vieraskielisen lukutaidon diagnostiikkaa tutkiessaan, että opettajat kokivat oppilasryhmien heterogeenisyyden haastavan lukemisen opettamista, joskin oppilaantuntemus helpotti tukea jonkin verran. Sama haaste toistui tässä aineistossa myös ymmärryksen tukemisen keinoja kysyttäessä:

”Aika huonosti kun on 22 oppilasta luokassa.” KI3

Tästä voidaan siis päätellä, että aiemmin esitellyistä monista keinoista huolimatta ison ryhmän kanssa perinteisestä oppikirjasta poikkeavan materiaalin käyttämisessä koettiin myös haasteita eikä kaikilla opettajilla ollut tiedossaan keinoja tukea ja eriyttää. Osa opettajista myös mainitsi olevansa kirjallisuuden käytön kanssa vielä alussa, ja että keinoja on karttunut vielä vähän.

Haasteeksi nähtiin myös siis kirjallisuuden käyttöä koskevan tiedon ja itse kirjallisuuden saatavuus, jotta sitä voitaisiin käyttää hyödyksi:

”Kirjastoilla ja kouluilla ei ole tarpeeksi kirjallisuutta käytettäväksi. Olen itse ostanut kaikki nämä kirjat joita opetuksessani olen käyttänyt. Toivoin myös tietoa hyvistä kirjoista saatavaksi jostain. Itse sain kipinän (kirjallisuuden käyttöön)Tiia Thurenin varhennetun enkonopetuksen kurssilta. Sieltä myös muutamia vinkkejä näihin kirjoihin sain.” LO2

Vastausten perusteella kirjallisuuden käyttö ja sen saatavuus onkin monessa koulussa opettajan oman harrastuneisuuden, kouluttautumisen ja hankintojen varassa. Toisaalta kirjastoverkostot ja nykyaikana erityisesti englanninkielisten tekstien saatavuus internetissä osoittautui aineistossa myös merkittäväksi mahdollistajaksi kirjallisuuden käytölle:

”Osa on koulun kirjastoon tilaamiani, joskus jos bongaan koulutuksesta tai jostain hyvän kirjan, varaan kirjastosta, jos löytyy. Käytän myös Youtubesta löytyviä luettuja satuja.” AO1

Tämän lisäksi saatavuuden lisäksi myös kirjallisuuden helppo käyttöönotto puhututti opettajia. Vaikka kirjallisuutta olisi saatavilla, sen käyttö varsinkin oppimateriaalin tukena vaatii varastojen organisointia sekä tietoa ja ideoita siitä, miten kirjoja voisi käyttää hyödyksi. Ajanpuute voikin olla yksi haaste kirjallisuuden tavoitteellisessa käyttöönotossa.

”Pitäisi ehtiä järjestää ja organisoida omat varastonsa paremmin, jotta hyötykäyttö olisi vielä paremmin järjestettävissä oppitunneille (aikaa etsimiseen ei oikein tunnu olevan, eikä aina muista mitä kaikkea varastosta löytyy)” LO1

”Olen itse tehnyt koululla olevista helpoista englanninkielisistä kirjoista Excel-taulukon, jossa näkyy kirjan nimen lisäksi käsiteltävät aiheet ja siitä on helppo katsoa löytyykö aiheeseen sopivaa kirjaa.” LO4

Tähänkin haasteeseen opettajilta löytyi myös keinoja, kuten esimerkkinä tämän katkelman aiheperustaisen Excel-taulukon ylläpitäminen. Haasteista huolimatta opettajat ovat siis kehittäneet menetelmiä myös kirjallisuuden hyödyntämiseen oppitunnilla, ja kenties tämän tutkielman kokoamina moni idea saattaa päätyä käyttöön myös muille opettajille.

5.3 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten alakoulussa kieliä opettavat opettajat käyttävät opetuksessaan hyödyksi kohdekielistä kirjallisuutta, sekä miten he kokevat voivansa tukea luetun ja kuullun ymmärtämistä tämän käytön aikana. Tulosten perusteella vastanneet opettajat käyttivät kirjallisuutta hyödyksi eri tarkoituksiin, ja käyttötavat olivat jaettavissa kirjallisuuden oppimateriaalikäyttöön sekä vieraskieliseen kirjallisuuskasvatukseen. Opettajat käyttivät usein kuitenkin eri käyttötapoja eri tilanteissa, joten suoraan ei voida sanoa, että opettajat näkisivät kirjallisuuden merkityksen ainoastaan oppimisen välineenä tai ainoastaan itsessään merkityksellisenä teoksena.

Oppimateriaalikäytössä opettajat kertoivat käyttävänsä erityisesti aiheeseen sopivia, yksinkertaisia ja kuvitettuja lastenkirjoja, ja tässä käyttötavassa opettaja yleensä luki tekstiä oppilasryhmälle, toistaen Kolbin (2013, 33) havaintoa alakoululle tyypillisestä käyttötavasta, jossa opettaja lukee ja ilmeillä ja eleillä tukee luettua, jonka jälkeen oppilaat työstävät kirjaan liittyviä tehtäviä. Oppimateriaalikäytössä kirja saattoikin virittää aiheeseen tai koota opittua, tai toisaalta olla oppikirjan vastine, jonka pohjalta opeteltavaa asiaa työstettiin eri tavoin. Tämä käyttötapo korostui erityisesti varhennetun A1-kielen opetuksessa alkuopetusikäisten parissa.

Kirjallisuuskasvatuksena kirjoja käytettiin kahdella tapaa: mukavana välipalana silloin, kun sopiva hetki löytyi, tai tietoisina lukemista ja ymmärtämistä harjaannuttavina lukutehtävinä. Tässä kategoriassa lukemista tapahtui niin ryhmän yhteisenä kuin myös yksilön itsenäisenä lukemisena. Vapaan lukemisen tavoitteellisuuden osalta aineiston anti jäi kohtalaisen ohueksi, eikä kirjallisuudessa toistuvan vapaan lukemisen (extensive reading) menetelmällistä tietoa ole kenties käytetty Suomessa yhtä paljon kuin esimerkiksi englanninkielisissä maissa. Toisaalta Suomessa tutumpien termien mukainen lukudiplomityöskentely korostui vastauksissa, ja lukudiplomityöskentely kenties onkin vapaan lukemisen ohjattu, suomalainen esiintymismuoto: tämä meillä vakiintunut ja kansainvälisesti huomioitu kirjastojen ja koulujen yhteistyöprojekti pyrkii samoin kasvattamaan lukuintoa ja sitoutumista (Greef 2016, 8).

Kyselyyn vastanneet opettajat löysivät kirjallisuuden käytöstä monia hyötyjä, jotka osittain toistavat kirjallisuudessa esiintyviä näkemyksiä (ks. Esim. Bland 2013a). Opettajien näkemysten mukaan kirjallisuuden käytöllä oli positiivisia vaikutuksia oppilaiden motivaatioon ja onnistumisen kokemuksiin sekä tämän sekä merkityksellisen kontekstin kautta kielen oppimiseen. Lisäksi opettajat korostivat kirjallisuuden avulla opittavia ymmärtämisen taitoja ja esimerkiksi epävarmuuden sietämistä. Kulttuuriseen oppimiseen ei tämän kyselyn vastauksissa pureuduttu juurikaan, mutta kevyemmin se näkyi kohdekielisissä maissa tunnetun kaunokirjallisuuden hyödyntämisenä.

Tässä tutkielmassa ymmärryksen arviointi tai tarkistus sekä ymmärryksen tuki liitettiin yhdeksi teemaksi, sillä ne kietoutuvat tiukasti yhteen. Vieraskielisen lukutaidon arvioinnista erillisenä aiheena on kuitenkin aiempaa tutkimusta erityisesti lukemisen haasteiden diagnostiikan osalta (ks. Alderson ym. 2014). Aldersonin ja kumppaneiden (2014, 210–211) selvittämistä opettajien keinoista lukemisen haasteiden kartoittamiseksi ainakin yhdessä kääntämisen sekä tekstistä kysymisen keinot tulivat esille myös tämän tutkielman aineistossa, kun taas formaalit kokeet eivät tulleet tässä esille lainkaan. Tätä selittää kenties osaltaan Andersonin ja kumppaneiden toteamus siitä, että tutkimukseen osallistuvat opettajat käyttivät lukemisen opettamiseen lähinnä opikirjaa (Alderson ym. 2014, 205–207), kun taas tämän tutkielman kontekstissa vieraskielisen lastenkirjallisuuden parissa opettajat vaikuttivat käyttävän epäformaalimpaa otetta arviointiin. Myös kysymyksen asettelu kyselyssä koskien oppilaan luetun tai kuullun ymmärtämistä arviointi-sanan sijaan saattoi toki jättää joitakin huomioita pois vastauksista.

Opettajat kokivat myös voivansa tukea luetun ja kuullun ymmärtämistä monipuolisin tavoin, vaikka osa opettajista myös huomautti, ettei tarkka ymmärtäminen ole aina kirjallisuuden käytössä tavoitteellista. Kun ymmärrystä kuitenkin tuettiin, sen keinot voitiin aineistossa jakaa ennen lukemista tapahtuvaan, lukemisen aikana tapahtuvaan sekä lukemisen jälkeen tapahtuvaan tukeen.

Ennen lukemista merkityksellisiksi keinoiksi nähtiin sopivan kirjallisuuden valinta sekä ydin-sanaston läpikäynti. Sanasto saattoi lisäksi olla näkyvillä myös kirjan lukemisen aikana. Oppilaan kielitasolle, mielenkiinnolle ja kehittymismahdollisuuksille sopivan kirjan valinnan on todettu aiemmassa tutkimuksessa olevan tärkeää lukuprosessin onnistumiselle, mutta myös haastavaa (Kokkola 2002, 239–240; Sell 2002, 296–297; Reichl 2013, 112). Opettajat ratkoivat tätä haastetta valitsemalla yhteisiin lukuhetkiin aiheeseen sopivia, tunnettuja, helppoja, toistavia

sekä hyvin kuvitettuja kirjoja, ja toisaalta tarjoten myös vaihtoehtoisia lukemista eri taitotasille.

Lukemisen aikana tapahtuvan tuen muotoja kerrottiin runsaasti erityisesti yhteisiin lukutuokioihin liittyen. Näitä keinoja olivat opettajien kertoman mukaan kysely ja keskustelu, monikanavainen tuki, kääntäminen, ymmärryksen strategioiden harjoittelu sekä emotionaalinen tuki. Suhteessa aiempaan kirjallisuuteen kääntäminen sai erityisen paljon huomiota tämän kyselyn vastauksissa, vaikka toisaalta se ei perinteisen kielenopetuksen käännöspainotteisuuden huomiotaan ole yllättävää. Vaikka kääntämistä on osassa alan kirjallisuutta kritisoitu (esimerkiksi luonnolliseen menetelmään pohjautuvassa kielikylpypedagogiikassa ja sen muodoissa, ks. Esim. Mård 1996), tässä on huomioitava, että opettajien kertoman perusteella kääntämistä käytettiin harkiten silloin, kun sille oli pedagogisia perusteita.

Lukemisen jälkeen tapahtuva ymmärryksen tuki perustui lukemisen käsittelylle esimerkiksi toiston ja tehtävien muodossa. Lukemisen jälkeen kysymykset tekstistä sekä muu luetun työstö mahdollistaakin ajatusten koonnin ja oppimisen reflektoinnin (Sell 2002, 304). Näistä toisto korostui alkuopetuksen kirjallisuuden oppimateriaalikäytössä, kun taas tehtävät korostuivat itsenäisen lukemisen tärkeimpänä tuki- ja arviointimuotona. Tehtävien painotus siis vaihteli kirjallisuuden käytön tavoitteiden mukaan.

Opettajien käyttämät ymmärryksen tukemisen keinot rinnastuvat osittain myös oikea-aikaisen tuen vaiheisiin. Lukemisen ennakointi sanaston avulla sekä mielenkiintoisen kirjallisuuden valinta voivat olla esimerkkejä tehtävään värväämisen ja innostamisen keinoista, opettajan lukemisen aikana käyttämä sanaston viestintä toteuttaa olennaisten osien osoittamisen keinoa, ja oppilaiden kannustaminen toimii niin motivaation ylläpitona kuin turhautumisen hallintana (vrt. Wood, Bruner & Ross 1976, 98; Suomela, Alanen & Mäntylä 2006, 113).

Lopuksi, opettajat kokivat kirjallisuuden käytössä ja tukemisessa myös haasteita. Erityisesti kirjallisuuden saatavuuden sekä oppilasryhmien koon nähtiin vaikuttavan siihen, kuinka helppoa tai haastavaa kirjallisuuden käyttö tai eriyttäminen opettajan näkökulmasta on. Toisaalta apuna tähän nähtiin esimerkiksi internetin sekä kirjastojen hyödyntäminen sekä vinkit kollegoilta. Tämän tutkielman tulokset voivat siis toivottavasti osaltaan edesauttaa tiedonsaantia kirjallisuuspohjaisten menetelmien käytöstä.

Kirjallisuuden monimuotoista käyttöä suomalaisessa kielenopetuksessa ei ole sellaisenaan juurikaan tutkittu aiemmin. Aiempi tutkimus on sen sijaan keskittynyt esimerkiksi vieraalla kielellä lukemisen diagnostiikkaan (Alderson ym. 2014) tai kielikylpyryhmien lukioopetukseen (Kokkola 2002), ja kansainvälinen tutkimus on lisäksi keskittynyt tapausnomaisesti erilaisten lukumenetelmien ja kirjallisuustyyppien hyödyntämiseen (esim. Mourão 2013; Kolb 2013). Lisäksi tutkimukset ovat menetelmiltään aiemmin painottuneet pitkälti interventiotutkimuksiin, havainnointiin ja oppilaiden testaamiseen, kun taas tässä tutkielmassa pääosassa oleva opettajien näkökulma omiin toimintatapoihinsa on ollut vähäisempää. Tämän tutkimuksen uutta tietoa onkin siten opettajien näkökulma kirjallisuuden hyödyntämisen mahdollisuuksista, ja erityisesti kirjallisuuden oppimateriaalikäyttö kielen oppisisältöihin liittyen toi esille tietoa käytötavoista, jota viimeaikaisessa tieteellisessä tutkimuksessa ei juurikaan olla tarkasteltu.

Tämän tutkielman tuottaman uuden tiedon voisi siten asettaa aiemman tutkimuksen kontekstiin ainakin kolmella tavalla: ensinnäkin tilannekuvana kirjallisuuden hyödyntämisen monimuotoisuutena, erityisesti nyt, kun kielenopiskelun varhennettu aloitusikä on saanut monet opettajat pohtimaan vaihtoehtoisia opetustapoja aiempaa nuoremmille oppilaille. Toiseksi opettajien näkemyksen kirjojen merkityksellisyydestä voi nähdä ottavan kantaa kielitietoisien ja monikielisen koulun kirjallisuuskasvatukseen, jolle vieraalla kielellä lukeminen kielenopetuksen puitteissa on luonteva jatkumo. Kolmanneksi tutkimus esittelee vieraskielisen syötteen (tässä kirjallisen tai ääneen luetun tekstin) ymmärrettävyyden tukemista opettajien näkökulmasta, ja tutkielma esittelee siten rajatun kontekstin, jossa vieraskielisen opetuksen kontekstissa havaitut tukimenetelmät sekä lähikehitysvyöhykkeen mukaisen oikea-aikaisen tukemisen menetelmät ovat esillä.

Käytännön hyödyn näkökulmasta tutkielman tärkein anti on kuitenkin luultavasti opettajien asiantuntemuksen näkyviin tuominen ilmiöstä. Opettajat toivat esille, että kirjallisuuden käyttö kielenopetuksessa perustuu usein opettajien omaan kiinnostukseen. Toivottavasti tämä tutkielma tuo siten näkyväksi mahdollisia toimintakeinoja, joista useammat opettajat voivat saada ajatuksia omaan työhönsä.

6 Pohdinta

Tässä pääluvussa pohdin tutkielmani toteutusta ja toisaalta rajoitteita sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Jossain määrin tutkielmaproessin olosuhteet ovat olleet ainutlaatuiset vallitsevan COVID-19-viruksen aiheuttamien poikkeusolojen vuoksi, joten on myös mainittava niiden vaikutuksesta. Omassa työssäni pandemia on vaikuttanut niin teoriakirjallisuuden saatavuuteen kuin aineistonkeruumenetelmän valintaan. Etätyöskentelyn vuoksi kaikissa tutkimuksen vaiheissa tiedekirjaston hyödyntäminen ei ole ollut mahdollista, ja näinä aikoina olenkin hyödyntänyt elektronisia kirjoja sekä artikkeleita. Lisäksi päätin aineistonkeruumenetelmän valinnassa painottaa sähköistä vastaamista turvallisuuden ja ennustettavuuden vuoksi sekä toisaalta mahdollistamaan jo muutenkin poikkeusoloista kuormittuneiden opettajien helpon osallistumisen.

Kysely aineistonkeruumenetelmänä oli helppo ja olosuhteisiin sopiva, ja määrällisesti sekä erilaisia konteksteja kattaen aineistoa oli tarpeeksi. Toisaalta lisäkysymykset, joita sähköinen lomake ei mahdollistanut, olisivat voineet auttaa siinä, että mielenkiintoisiin ajatuksiin olisi voitu pureutua enemmän ja opettajien vastausten tulkinnan oikeellisuutta tarkistaa heiltä itseltään. Jatkossa olosuhteiden salliessa tämänkaltaiseen tutkimukseen voisikin sopia joko kyselyn sijasta tai sen tukena teemahaastattelut, ja esimerkiksi sähköpostihaastattelu olisi voinut olla yksi poikkeustilanteeseen sopiva menetelmä, vaikka toki haasteensa olisi ollut silläkin.

Erityisesti tätä silmällä pitäen täytyy siis ottaa huomioon, että myös tutkielman tekijän omat kokemukset ja perehtyneisyys ovat vaikuttaneet vastausten tulkintaan, ja läpinäkyvyyteen pyrkimällä jokainen lukija voi tehdä omat johtopäätöksensä tulkintojen perusteltavuudesta.

Työn edetessä useita pieniä huomioita esimerkiksi kyselyn (ks. Liite 2) toimivuudesta on nousut esille. Tässä työssä kielten oppimäärää tai opetuksen tyyppiä ei rajattu ja vastauksissa kontekstit vaihtelivat varhennetusta A1-kielestä kaksikieliseen opetukseen ja kielten aineopetukseen. Eri konteksteissa kirjallisuuden käytöllä voi olla ja aineiston perusteella osittain onkin eroja muun muassa tavoitteissa ja hyödyntämistavassa, joten mielenkiintoista voisikin olla eritellä käyttöä vielä tarkemmin kontekstin mukaan. Tässä tutkielmassa päädyin erottelemaan opettajien mieltämien ensisijaisten työtehtävien perusteella kolme eri kontekstia, jotta lainauksia lukiessa konteksti saattaa joiltain osin täydentää vastausta. Toki tietyn opetustavan sisälläkään käyttötavat ja kontekstit eivät millään muotoa ole identtiset, joten kategorisia yleistysiä olen pyrkinyt välttämään.

Lisäksi osa kyselyn sanamuodoista osoittautui ongelmalliseksi suunnaten vastauksia tarpeettomasti, ja jatkossa tekisin laajemman pilottikyselyn, jotta nämä vastausten erot ehtisivät tulla paremmin esille. Nyt esimerkiksi tukimuodoista kysyttäessä sinä-muotoinen kysymys ei antanut tilaa vastata oppilaan ymmärtämisen näkökulmasta, joten itsenäisen lukemisen tuki jäi vastauksissa vähäiseksi, vaikka se oli aineistossa yleinen käytätapa. Paremmin muotoiltuna kyselyssä olisi voinut esimerkiksi olla erilliset kohdat käsityksille siitä, mikä auttaa ymmärrystä, ja toisaalta mitä konkreettisia keinoja opettaja voi näiden perusteella käyttää.

Kokonaisuudessaan tutkielma oli kuitenkin mielenkiintoinen ja onnistunut prosessi siitä näkökulmasta, että opettajien vastauksissa korostui heidän toiveensa saada lisää tietoa ja kokemuksia kirjallisuuden käytöstä kielenopetuksessa, ja toivon mukaan tämä tutkielma vastaa siihen tarpeeseen ainakin osittain. Aiheesta ei myöskään ole suomalaisen alakoulun kontekstissa kovinkaan paljon ajankohtaista tutkimusta, joten jatkotutkimusideoita aiheeseen liittyen herää paljon.

Yksi mielenkiintoinen väylä tarkempaan tutkimustietoon ilmiöstä voisi olla havaintoihin ja monipuoliseen eri osallistujien haastatteluihin perustuva tapaustutkimus opettajasta tai ryhmästä, jossa kirjallisuuden käytölle on syntynyt jo paljon kokemuksia - moni kyselyyn vastanneista opettajista kertoikin jo omistavansa itselleen sopivan ja perusteltavan tavan käyttää kirjallisuutta opetuksessaan, kun taas toiset kertoivat olevansa vielä aivan alussa sen kanssa. Näiden opettajien kokemusten tarkemman kuvauksen kautta ilmiöstä käytännössä voisi saada vielä tarkemman kuvan. Toinen mielenkiintoinen teema, joka tässä tutkielmassa jäi vähemmälle, voisi olla oppilaiden itsenäisen lukemisen pedagogiikka tai toisaalta oppikirjoihin sitoutumaton kirjallisuusperustainen kielenopetus ylemmillä luokilla, verrattuna kirjallisuuden yleisempään käyttöön alkuopetuksessa. Lisäksi oppilaiden omia kokemuksia ja ymmärryksen keinoja voitaisiin kartoittaa.

Kyselyyn vastanneet opettajat pitivät kirjallisuuden hyödyntämistä kielenopetuksessa tärkeänä ja merkityksellisenä, ja vaikka vieraskielisen kirjallisuuden hyödyntäminen ei ole millään muotoa uusi ilmiö, sen pedagoginen käyttö nykykoulussa on edelleen ajankohtainen aihe. Siksi tämä tutkielma toivottavasti tarjoaa opettajien omien kokemusten kautta ajatuksia kirjallisuuden hyödyntämiseen myös käytännön opetusarkeen.

Lähteet

- Alderson, J. C., Haapakangas, E., Huhta, A., Nieminen, L. & Ullakonoja, R. (2014). *The diagnosis of reading in a second or foreign language*. New York: Routledge.
- Arffman, I. & Nissinen, K. (2015). Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa. Teoksessa Välijärvi, J. & Kupari, P. (toim.), *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun?: Pisa 2012 tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Aro, T. & Torppa, M. (2020). Luetun ymmärtämisen strategiat. Teoksessa S. Tuovila, L. Kairaluoma & V. Majonen (toim.), *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogiikkaa yläkouluun*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. (2010). *Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen*. Jyväskylä: [Helsinki]: PS-kustannus; [Helsingin Diakonissalaitos].
- Bland, J. (2013a). Introduction. Teoksessa Bland, J. & Lütge, C. (toim.), *Children's Literature in Second Language Education*. Bloomsbury Academic.
- Bland, J. (2013b). Fairy Tales with a Difference: Creating a Continuum from Primary to Secondary ELT. Teoksessa Bland, J. & Lütge, C. (toim.), *Children's Literature in Second Language Education*. Bloomsbury Academic.
- Boblett, N. (2012). Scaffolding: Defining the metaphor. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 12, 1–16. 10.7916/D84Q86KN.
- Bohney, B. (2019). Thinking inductively about conventions: Activities for teaching grammar in context. *English Journal*, 108(5), 61–67. Haettu osoitteesta <https://search.proquest.com/scholarly-journals/thinking-inductively-about-conventions-activities/docview/2390535233/se-2?accountid=13031>
- Burnett, C., & Merchant, G. (2018). *New media in the classroom: Rethinking primary literacy*. 10.4135/9781529714906.

- Burwitz-Melzer, E. (2013). Approaching Literary and Language Competence: Picturebooks and Graphic Novels in the EFL Classroom. Teoksessa Bland, J. & Lütge, C. (toim.), *Children's Literature in Second Language Education*. Bloomsbury Academic.
- Creswell, J. W. K. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fourth edition.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon [England]: Multilingual Matters.
- Eisenmann, M. (2013). Young Adult Literature in Mixed-Ability Classes. Teoksessa Bland, J. & Lütge, C. (toim.), *Children's Literature in Second Language Education*. Bloomsbury Academic.
- Ellis, R. (2004). Individual Differences in Second Language Learning. Teoksessa Davies, A. & Elder, C. (toim.), *The Handbook of Applied Linguistics*.
<https://doi.org/10.1002/9780470757000.ch21>
- Grabe, W. P. & Stoller, F. L. (2013). *Teaching and researching: Reading*. Routledge, 2013.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2020). *Teaching and Researching Reading: Third Edition*. New York: Routledge.
- Greef, E. (2016). What does the library have to do with it? The success of Finnish education in PISA tests and the role of school and public libraries. *International Association of School Librarianship. Selected Papers from the Annual Conference*, 1–19. Haettu osoitteesta:
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/what-does-library-have-do-with-success-finnish/docview/1928619050/se-2?accountid=13031>
- Hakamäki, L. (2005). *Scaffolded assistance provided by an EFL teacher during whole-class interaction*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa Nurmilaakso M. & Välimäki A.-L. (toim.), *Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa*. (86–101.) Helsinki: Unigrafia Oy.
- Hedgcock, J. S., & Ferris, D. R. (2009). *Teaching readers of English: Students, texts, and contexts*. New York: Routledge
- Helenius, J., Salonen-Hakomäki S.-M., Vilkkä, H., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. (2015). Teorian ja empirian vuoropuhelu tutkimuksessa: reflektioita ja ratkaisuja. Teoksessa Aaltonen, S., Högbäck, R., Kokkonen, L., Kokkonen, L., Pyykkönen, M. & Pyykkönen, M. (toim), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press. 2015.
- Hentunen, A.-I. (2004). *Rakennetaan kielitaitoa: Käytännön konstruktivismia kielenopettajalle*. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Huhta, A. & Leontjev, D. (2019). *Kielenopetuksen varhentamisen kärkihankkeen seurantapilotti: Loppuraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. (2005). Suomalainen monikulttuurisuus. Paikallisia ja ylirajaisia suhteita. Teoksessa Rastas, A., Huttunen, L. & Löytty, O. (toim.), *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- JYU (2010). Jyväskylän yliopisto: *Menetelmäpolku*. Haettu 21.1.2021 osoitteesta: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku>

- Järvinen, H-M., Nikula, T. & Marsh, D. (1999). Vieraskielinen opetus. Teoksessa Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh A. (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Kairaluoma, L. & Vitka, T. (2021). Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen: alkuvaiheet, haasteet ja tuki. Teoksessa Vitka, T. (toim.), *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. PS-kustannus, 2021.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford University Press.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*, 4. uudistettu painos 2015. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kokkola, L. (2002). Early immersion reading. Teoksessa Sell, R. D. E. (toim.), *Children's Literature as Communication: The ChiLPA project*. Philadelphia, PA, USA: John Benjamins Publishing Company.
- Kolb, A. (2013). Extensive reading of picturebooks in primary EFL. Teoksessa Bland, J. & Lütge, C. (toim.), *Children's Literature in Second Language Education*. Bloomsbury Academic.
- Lahtinen, A. (2008). Kirjallisuus psyykkisenä voimavarana: Resilience-käsitteen soveltaminen kirjallisuuden lukemiseen. *Kasvatus : Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 39(3), 9.
- Lütge, C. (2013). Otherness in Children's Literature. Perspectives from the EFL Classroom. Teoksessa Bland, J. & Lütge, C. (toim.), *Children's Literature in Second Language Education*. Bloomsbury Academic.
- Marton, F. (1986). Phenomenography A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 3(21), 28–49.

- Mason, B. (2013). Efficient use of literature in second language education: free reading and listening to stories. Teoksessa Bland, J. & Lütge, C. (toim.), *Children's Literature in Second Language Education*. Bloomsbury Academic.
- Metsämuuronen, J. (2011). *Laadullisen tutkimuksen tiedonhankinnan strategioita. Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (1. uudistettu laitos, e-kirja 1. p.). 2011, Helsinki: Methelp.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (2015). *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Morgan, P. L. & Fuchs, D. (2007). Is there a Bidirectional Relationship between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Council for Exceptional Children* 73 (2), 165–183.
- Mourão, S. (2013). Picturebook: Object of Discovery. Teoksessa Bland, J. & Lütge, C. (toim.), *Children's Literature in Second Language Education*. Bloomsbury Academic.
- Nikula, T. & Järvinen, H-M. (2013). Vieraskielinen opetus Suomessa. Teoksessa Tainio, L. & Harju-Luukkainen, H. (toim.), *Kaksikielinen koulu: Tulevaisuuden monikielinen Suomi = Tvåspråkig skola : ett flerspråkigt Finland i framtiden*. [Helsinki] : [Jyväskylä]: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera; Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu, Jyväskylän yliopisto [jakaja].
- Opetushallitus, OPH (2019). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1–2*. Opetushallitus: Määräykset ja ohjeet 2019:1a. Haettu 6.10.2020 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_vuosiluokkien_1-2_a1-kielen_opetussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetushallitus, OPH (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

- Reichl, S. (2013). Doing Identity, Doing Culture: Transcultural Learning Through Young Adult Fiction. Teoksessa Bland, J. & Lütge, C. (toim.), *Children's Literature in Second Language Education*. Bloomsbury Academic.
- Ruiz de Zarobe, Y. & Zenotz, V. (2018). Learning strategies in CLIL classrooms: how does strategy instruction affect reading competence over time?, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21:3, 319-331, DOI: 10.1080/13670050.2017.1391745
- Rättyä, K. (2013). Mitä kirjallisuuskasvatus on? *Kielikukko* 2, s. 34–39. Haettu 1.3.2021 osoitteesta: http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko_2013-2_netiversio.pdf
- Sajavaara, K. (1999). Toisen kielen oppiminen. Teoksessa Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh A. (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S., Högbacka, R., Kokkonen, L., Kokkonen, L., Pyykkönen, M. & Pyykkönen, M. (toim.). *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press. 2015.
- Sell, C. (2002). Primary level EFL. Teoksessa Sell, R. D. E. (toim.). *Children's Literature as Communication: The ChiLPA project*. Philadelphia, PA, USA: John Benjamins Publishing Company, 2002.
- Seikkula-Leino, J. (2002). *Miten oppilaat oppivat vieraskielisessä opetuksessa?: Oppilaiden suoriutumistasot, itsetunto ja motivaatio vieraskielisessä opetuksessa*. Turku: Turun yliopisto.
- Suomela, S., Alanen, R. & Mäntylä, K. (2006). Elekieltä – Opettajan eleet, ilmeet ja katse englanninkielisessä opetuskeskustelussa. Teoksessa Alanen, R., Dufva, H. & Mäntylä, K. (toim.) *Kielen päällä. Näkökulmia kieleen ja kielenkäyttöön*. (s. 99–119) Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Taguchi, E., Gorsuch, G., Lems, K., & Rosszell, R. (2016). Scaffolding in L2 Reading: How Repetition and an Auditory Model Help Readers. *Reading in a Foreign Language*, 28(1), 101–117.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Haettu 9.3.2021 osoitteesta: https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Urquhart, A. H. & Weir, C. J. (2014). *Reading in a second language: Process, product and practice*. New York: Routledge 2014.
- Virtanen, J. (2011). Fenomenologisen tutkimuksen lähtökohtia. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (1. uudistettu laitos, e-kirja 1. p.). 2011, Helsinki: Methelp.
- Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja*. PS-kustannus.
- Vygotski, L. S. & Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89–100.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

LIITE 1. Kyselyn saatekirje

Käytätkö vieraskielisiä lastenkirjoja alakoulun kielenopetuksessasi? Luetaanko sinun kielen-tunneillasi muutakin kuin oppikirjaa? Kerro kokemuksiasi tutkimuksessa!

Teen pro gradu -työtä Oulun yliopistoon lastenkirjallisuuden käytöstä alakoulun kielenopetuk-sessa sekä luetun ja kuullun ymmärtämisen tukemisesta siinä. Kerään aineistoa oheisella säh-köisellä lomakkeella, johon vastataan nimettömästi. Kyselyyn vastaamiseen menee noin 10–15 minuuttia.

Kysymykset liittyvät paitsi vieraskielisten kirjojen käyttöön itseensä, myös opettajien käsityk-seen niiden merkityksestä sekä keinoista havaita ja tukea luetun ja kuullun ymmärtämisen haas-teita kirjojen hyödyntämisen aikana. Vieraan kielen olen tässä määritellyt miksi tahansa kie-leksi, jota opetetaan alakoulussa ja joka ei ole oppilaiden äidinkieli.

Kysely löytyy täältä: [linkki](#)

Vastaathan mahdollisimman pian ja viimeistään 10.2.2021 mennessä! Vastaanotan mielelläni myös ajatuksia ja palautetta lomakkeesta, alle tai sähköpostiini. Kiitos paljon osallistumises-tasi!

LIITE 2. Kyselylomake

Vieraskielisen kirjallisuuden hyödyntäminen alakoulun kielenopetuksessa

Tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää alakoulun opettajien kokemuksia kohdekielisen (lasten)kirjallisuuden käytöstä sekä ymmärryksen tukemisesta vieraan kielen opetuksessa pro gradu -tutkielmaa varten.

Tässä tutkimuksessa vieras kieli eli kielenopetuksen kohdekieli määritellään miksi tahansa kieleksi, joka ei ole ryhmän oppilaiden äidinkieli ja jota opetetaan alakoulussa. Käytettävä kohdekielinen kirjallisuus voi sisältää monia muotoja (mm. perinteiset ja sähköiset kirjat, kuvaa ja tekstiä yhdistävät kirjat ja äänikirjat sekä oppilaan, opettajan että jonkun muun lukemana) mutta niiden yhdistävänä tekijänä on se, etteivät ne ole vain kielenopetukseen luotuja oppikirjoja.

Kysely koostuu kolmesta osiosta: taustatiedot, kokemukset kirjallisuuden käytöstä vieraan kielen opetuksessa sekä ymmärryksen tuki ja eriyttäminen kirjallisuuden käytössä. Voit vastata kysymyksiin vapaasti omin sanoin. Kysymysten perässä sulkeisiin on lisätty apukysymyksiä, joihin voit halutessasi vastata.

Kyselyyn vastaaminen on täysin vapaaehtoista. Vastauksia käsitellään nimettömästi ja luottamuksellisesti sekä vain nimetyn tutkimuksen tarpeisiin, minkä jälkeen ne hävitetään.

Kiitos osallistumisestasi!

Katriina Kukkonen

katriina.kukkonen (at) student.oulu.fi

Oulun yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta

Osio 1. Taustatiedot

1. Koulutustaustasi (luokanopettaja / aineenopettaja / kaksoispätevä / muu, mikä?)
2. Työnkuvasi (esimerkiksi luokanopettaja, kielen opettaja, kielikylpyopettaja...)
3. Opettamasi kielet ja niiden konteksti (esimerkiksi "englanti, A1" tai "ruotsi, kielikylpy")
4. Opetettavat vuosiluokat

Osio 2. Kokemukset kirjallisuuden käytöstä vieraan kielen opetuksessa

5. Millaista kirjallisuutta olet käyttänyt ja miten valitset luettavan materiaalin? (Voit kertoa erikseen tilanteista, joissa oppilaat lukevat tekstiä itse ja joissa oppilaat kuuntelevat luettua tekstiä.)
6. Minkälaisissa tilanteissa ja mihin tarkoitukseen käytät kirjojen kuuntelua ja lukemista? (Kuka osallistuu lukemiseen? Onko lukeminen esimerkiksi lisätehtävä, virittäjä, sisältö vai jotain muuta? Voit kertoa erikseen tilanteesta, joissa oppilaat lukevat tekstiä itse ja joissa oppilaat kuuntelevat luettua tekstiä.)
7. Millaisia merkityksiä ja hyötyjä näet kirjallisuuden käytössä vieraan kielen opetuksessa kokemuksiisi perustuen? (Miksi käytät kirjallisuutta opetuksessasi?)
8. Muuta, mitä haluat kertoa kokemuksistasi:

Osio 3. Ymmärryksen tuki ja eriyttäminen kirjallisuuden käytössä

9. Miten saat tietää, ymmärtääkö oppilas lukemaansa/kuulemaansa?
10. Miten koet voivasi tukea oppilaan luetun tai kuullun ymmärtämistä tilanteissa, joissa olet käyttänyt kohdekielistä kirjallisuutta?
11. Eriytätkö kirjallisuuden käyttöä ja lukemista? Miten?
12. Muuta, mitä haluat kertoa aiheesta?

Kiitos paljon osallistumisestasi!

Palautetta kyselystä tai kysymyksiä voi lähettää osoitteeseen
katriina.kukkonen (at) student.oulu.fi.